PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 5 5 MARCA 1927 ROK VI

PESTALOZZI.

II. Przewodnie myśli pedagogiki Pestalozziego.

Zamierzam tu wyłuszczyć li tylko te myśli Pestalozziego, które mają charakter czysto pedagogiczny, pomijam natomiast jego — po części nawet dość głębokie — idee filozoficzno-socjalne, które dotyczą bądźto stosunku państwa do jednostki lub jednostki do państwa, bądź też stosunku państwa do wychowania, do religji, ludzkości wogóle itd. Jedyny wyjątek stanowić musi pogląd Pestalozziego na charakter natury ludzkiej wogóle, gdyż na tym to właśnie poglądzie oparte są wszystkie bez wyjątku jego przewodnie myśli pedagogiczne. Bez znajomości tego poglądu nie mogą więc być one należycie zrozumiane. Najpierw jednak należy jeszcze zaznaczyć, co Pestalozzi rozumie pod pojęciem wychowania. Wychowanie w sensie Pestalozziego, to nie mechaniczna tresura, lecz organiczny rozwój duchowych sił i zdolności człowieka. Siły te coprawda sama natura człowiekowi dała, ale zarodki tych sił muszą być należycie kształcone, aby się w pełni rozwinąć. Rozwój ten i kształcenie, to właśnie to, co zwie się wychowaniem. Od tresury odróżnia się wychowanie ludzkie atoli niczem innem, jak tylko pojmowaniem natury ludzkiej w sensie czysto idealistycznym, nie zaś naturalistycznym (jak np. Rousseau) lub psychologicznym (jak np. Herbart). Pestalozzi pojmuje właśnie — co prawie nigdy nie zostaje należycie uwzględnione — naturę ludzką jako naturę duchową. Ośrodek jego pedagogiki stanowi ideał czystego człowieczeństwa, stanowi idea człowieka jako całości duchowej. Człowieka pojmuje Pestalozzi nie jako *homo sapiens*, jako najwyższy szczebel rozwojowy zwierząt, lecz w pogłębieniu filozoficznem, jako wytwórcę wartości duchowych, wartości religijno-moralnych, naukowych oraz artystycznych. Takie pojmowanie idei człowieka zbliża Pestalozziego

do filozofów i pedagogów neohumanistycznych. Atoli odróżnia się on od większości tych myślicieli (jak np. Schiller, Humboldt, Schlegel itd.) tem, że pojmuje człowieka nie w duchu indywidualistycznym, jako zamkniętą w sobie osobistość, jako odosobniony „mikrokosmos", lecz jako osobistość socjalną, złączoną nierozerwalnemi węzłami ze społeczeństwem, z całym narodem, z tradycją, historją itd. To też pedagogika Pestalozziego ma charakter nawskroś socjalno-społeczny.

Dana przez nas w pierwszej części charakterystyka osobistego życia i praktycznej działalności Pestalozziego może łatwo wzbudzić mniemanie, jakoby cała treść życia, a poniekąd i dzieła Pestalozziego wyczerpywały się miłością do ludu, litowaniem się nad jego niedolą i niesieniem mu pomocy. I rzeczywiście z poglądem takim spotykamy się nierzadko w literaturze pedagogicznej. Chcąc jednak wniknąć głębiej w sens twórczości Pestalozziego, nie wystarcza dopatrywać się w chęci niesienia pomocy biednemu ludowi i litowaniu się nad jego sytuacją ekonomiczną i socjalną głównego lub nawet jedynego czynnika jego działalności. Bo istota rzeczy polega właśnie na tem, w jaki sposób i jakiemi środkami chce ktoś ludowi dopomóc; a to znów zależy od tego, w czem dopatruje się on właściwej nędzy ludu, a raczej głębszej tego stanu przyczyny. Czy chodzi Pestalozziemu tylko o nędzę socjalną i nędzę ekonomiczną? Bezwarunkowo było to pierwszym bezpośrednim bodźcem jego działalności; ale nie stanowi bynajmniej rzeczywistej podstawy tej działalności. Działalność Pestalozziego nie byłaby wszak wogóle pedagogiczną, lecz czysto dobroczynną. Pestalozzi byłby nader miłosiernym, pomoc niosącym człowiekiem, ale wcale nie wielkim pedagogiem, gdyby samo tylko współczucie z nędzą ludzką stanowiło podłoże jego działalności. Oryginalność Pestalozziego polega w każdym razie nie na jego dobroczynności i miłosierdziu, lecz na jego genjalnej idei, że w ciemnocie ludzkiej, w braku oświaty ludowej, tkwi właściwe źródło nędzy i niedoli ludu. Stąd to powstał jego zasadniczy postulat pedagogiczny, jako jedna z poprzednich myśli, a mianowicie wychowanie każdego człowieka w duchu godności ludzkiej, ukształtowanie każdego człowieka wedle wpojonej mu idei człowieczeństwa, doprowadzenie go ku swej własnej czysto ludzkiej, t. j. duchowej naturze. A to jest chyba zgoła co

innego, inny ideał, niż zwykła t. zw. „dobroczynność“ ludzi bogatych, którą Pestalozzi przeciwnie, jako jałmużną, wprost nienawidził i z której szydził. Nie pomoc ludowi w sensie datków, co tylko jego nędzę jeszcze bardziej zwiększa, lecz pomoc w sensie niesienia mu wychowania ogólno - ludzkiego, kształcenia jego woli, rozumu, jego uczuć itd. — oto prawdziwe hasło, oto program Pestalozziego, program zaiste godny wielkiego pedagoga.

Narówni z ideą czystego człowieczeństwa i godności ludzkiej, które Pestalozzi wznosi na najwyższy piedestał, uznaje on też t. zw. „wykształcenie formalne“ za cel, do którego wszelkie wychowanie zmierzać powinno. Przyjrzyjmy się więc temu ideałowi „wykształcenia formalnego“ zbliska. „Wykształcenie formalne“, które zresztą w całym neohumanizmie odgrywa dominującą rolę, oznacza to, co i Pestalozzi nazywa „harmonijnym rozwojem“ lub też „równowagą“ sił duchowych. Różnego zdania są między sobą pedagodzy neohumanistyczni, jednakowoż co do środków, któremi najlepiej, najpewniej i najrychlej dociera się do urzeczywistnienia tej „równowagi“ duchowej, tego „harmonijnego rozwoju“ sił ludzkich. Atoli rozpatrujemy tutaj tylko cele, ideały wychowawcze, nie zaś środki ku ich osiągnięciu. Pestalozzi rozróżnia trzy zasadnicze siły duchowo-ludzkie: „serce“ lub „sentyment“, poza tem „umysł“ i wreszcie „sprawność techniczną“. Do pierwszego rodzaju zalicza Pestalozzi uczucia moralno-religijne, do drugiego zdolności myślowe, do trzeciego zaś wszystko to, co polega na sprawności technicznej, a więc przeważnie zdolności zawodowe, ale też i produkcję artystyczną. Trzeba jednak zaznaczyć, że Pestalozzi te trzy podstawowe siły ducha ludzkiego nie uważa za równorzędne i równoważne, lecz przeciwnie, podporządkowuje pod względem doniosłości i bezpośredniości wychowawczej umysł i zręczność techniczną uczuciom moralno-religijnym. Te uczucia bowiem stanowią wedle Pestalozziego „siłę ogólną“ (Gemeinkraft), która jest po pierwsze podłożem obu innych sił duchowych, powtóre zaś drogą, wiodącą bezpośrednio do ośrodka wychowania, podczas gdy zarówno umysł jak i sprawność techniczna tylko bezpośrednio dotyczą tego ideału wychowawczego, głównie zaś służą specjalizacji fachowej (do której się i naukowość zalicza) i różnicowaniu wychowania wedle warstw społecznych. Przy rozpatrywaniu postulatu wycho-

wania zawodowego i społecznego okaże się, że Pestalozzi jednak i tutaj bynajmniej nie porzuca wychowania ogólno-ludzkiego.

A teraz rozważmy środki wychowawcze, jakie Pestalozzi poleca dla osiągnięcia wyżej wymienionych ideałów wychowania. Jednym z głównych środków, o którym Pestalozzi wciąż mówi, to t. zw. „wychowanie elementarne“ i „nauka elementarna“. Ale cóż on pod „elementarnością“ rozumie? Na to pytanie otrzymuje się zwykle odpowiedź, że elementarność wychowania i nauczania polega na ich uproszczeniu i ułatwieniu. To rozumie się samo przez się, że Pestalozziemu chodzi nie o skomplikowanie i utrudnienie wychowania. Ale głównem pytaniem jest, w jaki sposób można osiągnąć ułatwienie i na czem właśnie polega wedle Pestalozziego uproszczenie wychowania. Na to otrzymujemy znów zwykle odpowiedź: trzeba iść z biegiem natury, to znaczy zacząć od najprostszych elementów i dopiero stopniowo przechodzić do coraz bardziej trudniejszych zadań. Ale i ta odpowiedź nie zadowala, bo nie rozwiązuje istoty rzeczy: rozchodzi się właśnie o to, który z pierwiastków wychowania lub nauczania należy uważać za najprostszy, początkowy? Jeżeli ktoś na to odpowiada: te pierwiastki są najprostszemi, któremi dziecko samo przez się najpierw się posługuje w swym rozwoju naturalnym, to jest to na pozór trafna i nawet do własnych słów Pestalozziego nawiązująca interpretacja. A jednak, kto głębiej w rzecz wniknął, ten przyzna, że jest ona mylna, bo nie trafia w sedno myśli Pestalozziego. Jego pojęcie elementarności nie posiada bowiem charakteru genetycznego, psychologicznego, jakby się to na pierwszy rzut oka wydawać mogło; lecz posiada sens ściśle rzeczowo-logiczny. Nie o psychologiczno-genetyczne początki rozwoju naturalnego i ich naśladowanie przez wychowanie rozchodzi się Pestalozziemu, lecz o rzeczowe i logiczne podstawy danej gałęzi wiedzy lub danych funkcyj ducha ludzkiego, których rozwój, wychowanie względnie naukę ma na celu: a więc o rzeczowe podstawy uczuć moralno-religijnych, funkcyj umysłowo-pojęciowych, oraz funkcyj zawodowo-technicznych. Jako rzeczowe, czyli z samej natury rzeczy (a nie z psychicznego rozwoju) wypływające pierwiastki uznaje Pestalozzi: w dziedzinie uczuć moralno-religijnych głównie „ćwiczenie“ i „przyzwyczajenie“ (Uebung und Gewöhnung), w dziedzinie umysłowo-pojęciowej „poglądowość“, a w dziedzinie zręcz-

ności technicznej, „ćwiczenie i przyzwyczajenie". Na tych więc zasadach pierwotnych jako bezpośrednich funkcjach ducha opiera Pestalozzi to, co zwie wychowaniem „elementarnem". Dlatego też zwykle nauczanie zapomocą nazw i pojęć występuje u niego dopiero w bardzo późnym okresie wychowania i posiada nawet i wówczas dla niego jeno charakter drugorzędny.

Co „ćwiczenie i przyzwyczajenie" oznacza — co do tego nie może chyba być wątpliwości. Zbyteczne jest więc analizować bliżej te pojęcia. Inaczej ma się rzecz z t. zw. „poglądowością", jako pierwotną podstawową metodą wychowania. Na czem polega ta słynna metoda poglądowa (Anschauungsmethode) Pestalozziego?

Powierzchowne i li tylko psychologiczne, a nie filozoficzne pojmowanie tej metody poglądowej sprowadza cały jej sens do tego, że trzeba naukę z dziećmi rozpocząć nie od nazw i pojęć, lecz od pokazywania im samych przedmiotów, o których mowa, bądź to na obrazku, bądź w rzeczywistości. Ta interpretacja posiada znów wiele pozorów prawdziwości, jest atoli nader płytka, nie dociera bowiem do jądra rzeczy. Wszak i inni (a nawet prawie że wszyscy) pedagodzy nowocześni radzą rozpocząć naukę od poglądów, a nie od nazw i pojęć. Na czem więc polega oryginalność metody poglądowej, którą Pestalozzi zaleca? Polega ona — zwięźle formując — na niczem innem jak na odmiennem ujęciu przez Pestalozziego pojęcia „pogląd" i na pogłębieniu filozoficznem „poglądu" do „oglądu", mówiąc językiem Kanta. Zwykłe pojęcie poglądu — to suma wrażeń zmysłowych (jak np. u Herbarta), wrażeń szczególnie optycznych. Natomiast pojęcie poglądu w sensie „oglądu", to nie suma wrażeń zmysłowych, to wogóle nie coś zmysłowego, lecz to oznacza czysto ideowe ujęcie danej rzeczy, bezpośrednie wczucie się w daną rzecz, opanowanie jej duchem jako całości. Wszystko to naturalnie nie jest u Pestalozziego w należycie jasny sposób wyłożone i wytłumaczone; gdyż poziom jego wykształcenia nie pozwalał mu na to. Przeciwnie używa Pestalozzi częstokroć nasuwających mu się przypadkowo pojęć, wyrażeń, analogij, które jednakże jego właściwej myśli nietylko nie wyrażają należycie, ale wprost ją wypaczają. Stąd też powstają owe mylne płytkie interpretacje, o których powyżej mowa. Przy for-

mułowaniu swej nowej metody kształcenia pisze np. Pestalozzi, że powinno ono być dostosowane „do odwiecznych praw, wedle których duch ludzki wznosi się od zmysłowych poglądów do wyraźnych pojęć.“ Ale już za drugim razem, formułując znów swą nową metodę wychowawczą, mówi Pestalozzi o „prawach, wedle których duch ludzki wznosi się od niejasnych poglądów do wyraźnych pojęć“, co znacznie lepiej odpowiada prawdziwemu sensowi jego metody. Bo „poglądy“, a raczej „oglądy“ są czynnościami duchowemi, nie zaś pasywnemi wrażeniami i spostrzeżeniami; wnikają one w samą rzecz i ujmują ją jako całość. Mimo to jednak są oglądy jeszcze mętnem, niewyraźnem, niedokładnem poznawaniem. Przeciwstawiając „niejasne poglądy“ „wyraźnym pojęciom“, przeciwstawia Pestalozzi tem samem poznawanie bezpośrednie, intuicyjne, poznawaniu pośredniemu, umysłowemu. Moglibyśmy tu powołać się na Bergsona, którego pojęcie „intuicji“ bardzo zbliża się do pojęcia „poglądu“ u Pestalozziego; z tą jednak zasadniczą różnicą, że Bergson uważa poznawanie intuicyjne za najwyższy szczebel poznawania wogóle, a więc niejako za koniec wszelkiej możliwej pracy poznawczej, podczas gdy Pestalozzi przeciwnie poznawanie intuicyjne uważa za niezbędny początek, albo lepiej powiedziawszy pierwszy zaczątek poznawania, za punkt wyjścia. To też na „poglądach“ niewolno wedle Pestalozziego poprzestać: od poglądów wznosi się właśnie duch ludzki do wyżyn „wyraźnych pojęć.“ Wpływ filozofji kantowskiej na Pestalozziego (a to szczególniej za pośrednictwem Fichtego, bawiącego przez dłuższy przeciąg czasu w Zurychu) jest tutaj, jak zresztą i w innych punktach, niezaprzeczalnym. Najlepszym dowodem tego, że Pestalozzi „pogląd“ pojmował jako coś duchowego, a nie zmysłowego, jest to, że mówi on też o religijnych i moralnych poglądach i przytacza takowe nawet jako najlepszy i najtrafniejszy typ poglądów wogóle. Ma on tu na myśli bezwątpienia bezpośredniość moralnego lub religijnego wczucia się w pewną sytuację, oraz podstawowość tych właśnie poglądów względnie intuicyj w naturze ludzkiej.

Rozpatrzywszy głębszy sens metody poglądowej Pestalozziego, przechodzimy zkolei do rozpatrzenia dalszych środków wychowawczych, jako przewodnich myśli pedagogiki Pestalozziego. Nietylko pierwszym co do czasu, ale też podstawowym w gruncie

samej rzeczy środkiem wychowawczym jest wedle Pestalozziego rodzina. Dom rodzinny jest dla niego zasadniczą drogą, wiodącą do osiągnięcia wyżej wymienionych ideałów ogólno-ludzkiego oraz „formalnego“ wychowania. „Domie rodzicielski — tak woła entuzjastycznie Pestalozzi — ty jesteś podłożem wszelkiego prawdziwego kształcenia ludzkości“. Rodzina stanowi jednak dla Pestalozziego nietylko podstawę i początek wychowania, co się właściwie samo przez się rozumie, ale, co ważniejsze, i wzór wychowawczy wogóle; wzór, wedle którego i całe późniejsze pozarodzinne wychowanie i kształcenie ducha ludzkiego odbywać się powinno: a więc nietylko początki teoretycznej i praktyczno-zawodowej nauki, ale też i cały ich dalszy przebieg. Stąd to wynika, że Pestalozzi jaka główną siedzibę kształcenia ducha ludzkiego poza domem rodzinnym uważa nie szkołę, lecz zakład wychowawczy, internat. Tutaj bowiem już same warunki zewnętrzne, a mianowicie wspólne pożycie młodzieży, wytwarzają niejako surogat atmosfery domu rodzinnego; czyli że zakład wychowawczy — a szczególnie zakład wedle myśli Pestalozziego idealnie prowadzony — stanowi niejako kojarzenie szkoły, jako instytucji kształcącej głównie rozum i rozwijającej zdolności praktyczne, z domem rodzinnym, jako instytucją rozwijającą głównie, o ile nie wyłącznie, uczucia moralno-religijne. Dlatego właśnie uważa Pestalozzi rodzinę za wzór i podstawę wszelkiego ludzkiego wychowania, że jest ona jedynem, nieocenionem i nie dającem się niczem zastąpić źródłem krzewienia uczuć ogólno-ludzkich, uczuć moralno-religijnych, jak np. altruizmu, pomocy bliźnim, miłosierdzia, poświęcania się itp. O tyle jednak, o ile w szkole kształcenie umysłowe lub zawodowe odbywa się zapomocą metodycznego i świadomego wpływu dorosłych na młodzież, czyli krótko mówiąc, zapomocą „metody nauczania“, o tyle w rodzinie wychowanie i rozwijanie uczuć moralnych i religijnych odbywa się i winno się odbywać intuicyjnie, nierozmyślnie, nieświadomie. Jeżeli gdziekolwiek, to tu właśnie życie samo przez się wychowuje; jeżeli gdziekolwiek, to tu zasada Rousseau'a (którą notabene Montaigne już wypowiada) *laisser faire la nature* znajduje słuszne zastosowanie.

Wychowanie rodzinne posługuje się wyłącznie intuicyjnemi „oglądami“ oraz „przyzwyczajaniem i ćwiczeniem“, a ponieważ

Pestalozzi, jak już wiemy, właśnie te środki wychowawcze uznaje za podstawowe wszelkiego kształcenia duchowego, więc pragnie, by „atmosfera domu rodzinnego“ była kontynuowana nadal w szkole względnie internacie.

Lecz czemże jest w gruncie rzeczy ta „rodzinna atmosfera“, którą Pestalozzi i nadal kontynuować zaleca? Atmosfera ta wytwarza to, co Pestalozzi w odróżnieniu od zwykłego „nauczania“ i systematycznego kształcenia zwie „obcowaniem“ (Umgang). O ile w rodzinie panują stosunki wzorowe, atmosfera domu rodzinnego przejawia się w obcowaniu, w wzajemnych stosunkach członków rodziny między sobą, opartych na uczuciach miłości, wdzięczności, współpracy, „poświęcenia itd. Szczególnie zaś uważa Pestalozzi stosunek wzajemny między matką a dzieckiem za źródło krzewienia uczuć rodzinnych, za ośrodek całego życia rodzinnego. Stosunek ten służy mu ponadto za wzór nietylko wychowania rodzinnego a tem samem i wszelkiego wychowania wogóle, lecz i za zarodek szczególnie uczuć religijnych: w stosunku między matką a dzieckiem dopatruje się Pestalozzi niejako pierwowzoru i miłości bliźniego i litości ludzkiej i poświęcania się, i bezgranicznej ufności — czyli że wszystkich tych uczuć, które stanowią również podstawę czynów religijnych. Dlatego to kładzie Pestalozzi w swych dziełach tak wielki nacisk na wychowanie matek, uważając sprawę tę za najdonioślejszą dla dobra ludzkości. Ale postulatu tego nie wolno w tym sensie interpretować, jakoby Pestalozzi żądał od matek świadomo-rozmyślnego wywierania wpływu, niejako metodycznego kształcenia swych dzieci.

Takie pojmowanie byłoby wprost sprzeczne jego poglądowi na cele i zadania życia rodzinnego. Przeciwnie, jest on zdania, że wychowanie rodzinne, wychowanie matczyne, musi być — jak już wzmiankowałem — nawskroś bezwiedne, intuicyjne, musi być tak naturalne i swobodne, jak samo życie. Ale wychowywać „bezwiednie i naturalnie“, to nie znaczy bynajmniej wychowywać poomacku i według własnego „widzimisię“. Właśnie dlatego, by wychowanie matczyne, mimo iż ma być bezwiedne, intuicyjne, czysto życiowe, było jednakowoż celowe i racjonalne, by osiągnęło pożądany skutek, trzeba naprzód wychować matkę wedle ideału człowieczeństwa. Bo matka, która sama w sobie

potrafiła rozwinąć ideę człowieczeństwa, matka pełna poczucia godności ludzkiej, pełna zdolności poświęcania się i uczuć religijno-moralnych, — taka matka musi wychowywać swe dzieci w tymże duchu, nie potrzebując bynajmniej zastanawiać się nad tem, zapomocą jakiej „metody" ma dzieci swe wychowywać.

Ostatnim punktem, tyczącym się rodziny jako podstawowego środka wychowania ogólno-ludzkiego, jest przypisywana przez Pestalozziego rodzinie nader ważna rola pośredniczenia między naturą a duchem.

Rodzinę uważa Pestalozzi za ogniwo, kojarzące życie naturalne z życiem czysto duchowem. Przypisuje on więc rodzinie tę rolę, którą inni pedagodzy neohumanistyczni przypisują sztuce; wystarcza tu powołać się na Schillera „Listy o estetycznem wychowaniu człowieka". Ta różnica zapatrywań tłumaczy się tem, że podczas gdy Schiller, Humboldt i inni uważają z wszystkich przejawów duchowych uczucia estetyczne za najbardziej zbliżone i dlatego też najłatwiej kojarzące się z życiem naturalnem, Pestalozzi przypisuje tę własność uczuciom moralno-religijnym. A ponieważ rodzina jest, jak wiemy, krzewicielką par excellence tych to właśnie uczuć, więc przypada jej z natury rzeczy funkcja kojarzenia czysto naturalnych, wrodzonych uczuć z przejawami czysto duchowemi. Ale kojarzenie to musi być pojmowane nie jako dosłowne złączenie się natury z duchem w jedną całość: o tem mowy być nie może, bo są to zasadniczo odmienne pierwiastki; lecz kojarzenie musi tu być pojmowane tylko jako *ułatwienie przejścia* od jednego do drugiego, od natury do ducha. Życie rodzinne wytwarza, że tak powiem, najlepsze, najłatwiejsze *sposobności* dla dziecka, by wznieść się ponad czysto instynktowne, wrodzone mu uczucia, zamiłowania, myśli itd. do czynów i zadań czysto duchowych, stawianych sobie rozmyślnie i odczuwanych jako ludzką powinność, jako istotę godności ludzkiej.

Pozostają nam do omówienia jeszcze dwie ważne myśli przewodnie pedagogiki Pestalozziego. Pierwsza z nich jest „wychowanie do pracy" względnie pracowitości. Myśl ta wyraża się często innemi słowami: a mianowicie jako „wychowaniem do samodzielności" względnie *aktywności*. Wychowanie do pracy, specjalnie do pracy zawodowej, pojmuje Pestalozzi jednakowoż nie głównie jako środek do osiągnięcia niezależnej egzystencji mater-

jalnej, lecz jako niezbędne narzędzie dla rozwoju i zrealizowania idei człowieczeństwa u jednostek. Pracę, zawód, pracowitość wogóle i to w każdej dziedzinie i w każdej formie, cenił on więc nie jako cel sam w sobie, jak my to dziś zwykle czynimy, lecz jako środek ku osiągnięciu drogich jego sercu ideałów wychowawczych: rozwoju ludzkich sił wrodzonych i poczucia godności ludzkiej. Że praca sama przez się posiada wybitne znaczenie wychowawcze, że sama przez się uszlachetnia, tego kąta widzenia brak właściwie Pestalozziemu; dopiero Froebel, słynny pedagog dziecięcy, ocenia pracę samą przez się jako środek wychowawczy. Pestalozzi zaś mówiąc o pracy dzieci, ma wciąż na myśli tylko współpracę dzieci, czy to z rodzicami, czy to z rodzeństwem, a to w celu rozwoju uczuć wspólności i wdzięczności. A jednak i hasło wychowania do samodzielności jest poniekąd myślą przewodnią Pestalozziego, choć w nieco odmiennem znaczeniu niż niezależność materjalna. Chodzi mu również i o samodzielność moralną, o hart woli i duszy, o rozwinięcie aktywności w dzieciach. Trafnie odtwarza sens samodzielności, jak ją pojmował Pestalozzi, pewne pojęcie, które coprawda nie od Pestalozziego pochodzi, lecz od pewnego współczesnego pedagoga (Fryderyka Paulsena), ale które zupełnie duchowi Pestalozziego odpowiada. Wychowanie ku samodzielności jest wedle tego pedagoga niczem innem, jak „pomocą ku samopomocy"; to znaczy zadaniem pedagoga jest dopomóc wychowankowi do osiągnięcia tego stopnia samodzielności, by potrafił sobie zawsze samemu pomóc.

Drugą ideą przewodnią Pestalozziego, którą tu jeszcze omówic należy, jest wychowanie zawodowe oraz wychowanie „społeczne" (w odmiennem niż zwykle tego słowa znaczeniu). Często dopatrywano się w poglądach Pestalozziego sprzeczności w tem, że zaleca on z jednej strony wychowanie ogólno-ludzkie (jakieśmy to rozważyli), z drugiej strony wychowanie zawodowe oraz, że tak powiem, wychowanie zróżnicowane społecznie, t. j. w zastosowaniu do warstwy społecznej, z której wychowanek pochodzi. Ja jednak nie jestem tego zdania, że zachodzi tu w rzeczywistości sprzeczność; trzeba tylko nie poprzestać na pozorach, lecz wniknąć głębiej w myśl, kierującą Pestalozzim. Wychowanie zawodowe i unormowane społecznie, tak jak je Pestalozzi pojmował, nietylko nie stoi w sprzeczności z jego ideałem ogólno-ludz-

kiego wychowania, lecz przeciwnie ma być, wedle głębszej myśli Pestalozziego, używane poniekąd na usługi właśnie tego ideału, powinno być narzędziem konkretnem, które nadaje idei czystego człowieczeństwa dopiero barwy życiowej. Abstrakcyjna idea człowieczeństwa, sama przez się i jako taka, jest coprawda ogólną formą, jakiej wszelkie wychowanie zadosyćuczynić powinno. Ale forma ta pozostałaby zbyt ogólnikową, utknęłaby w sferze pięknych urojeń i zamiarów, gdyby nie właśnie wychowanie zawodowe i unormowane społecznie zdołało sprowadzić ją na grunt życia realnego i ukrzepić w tymże. Chodzi więc w gruncie rzeczy o praktyczno-życiowe zastosowanie ideału człowieczeństwa do warunków życia.

Z tego zarazem wynika, że wychowanie zawodowe i zróżnicowane społecznie nie posiada u Pestalozziego bynajmniej charakteru utylitarystycznego. Bo nie dla dobra zawodu lub też dla dobra pewnej warstwy społecznej ma być młodzieniec wychowany zawodowo i społecznie; lecz na podłożu zawodowo-społecznem, jako przez życie samo wytwarzanem, ma się w nim rozwinąć i ukrzepić ideał człowieczeństwa, ideał godności ludzkiej. To co Pestalozzi nazywa „przeznaczeniem indywidualnem człowieka" (Individualbestimmung des Menschen), jest niczem innem, jak właśnie życiowem, realnem zdeterminizowaniem ideału człowieczeństwa. Uważam to za nader wybitne i ważne u Pestalozziego, że nie poprzestaje on na postulatach ogólnikowych, na formułach pięknie brzmiących ale dalekich od prawdziwego życia; lecz że potrafił skojarzyć swój wzniosły ideał ogólnoludzki bezpośrednio z zadaniami, stawianemi przez życie, że wskazuje nam drogi, jakiemi urzeczywistnienie ideału kroczyć powinno i kroczyć może. Każdy człowiek, jakiegokolwiek byłby zawodu i pochodzenia społecznego, powinien wedle Pestalozziego być tak wychowany i przysposabiany, by właśnie w danej sytuacji indywidualnej i w zastosowaniu do swego zamiłowania, do swoich zdolności i swego pochodzenia społecznego, mógł rozwinąć w sobie i wprowadzić w czyn ideał człowieczeństwa. W tem to dopatrywał się Pestalozzi jedynego, wielkiego zadania, ale też i wielkiej trudności sztuki wychowawczej; ku temu celowi zmierzała cała jego bezustanna praktyczna i teoretyczna działalność wychowawcza w ciągu lat przeszło pięćdziesięciu.

Zurych. Dr. Mieczysław Sztern.

REFORMA SZKOŁY POLSKIEJ.

Sprawie ustroju szkolnictwa poświęciliśmy w poprzednich rocznikach kilka dość obszernych rozpraw. Zaraz w jednym z pierwszych zeszytów[1]) Dr. Krotoski (Poznań) omówił pewne zasadnicze zagadnienia w ustroju naszego szkolnictwa. W drugim i trzecim roczniku ogłosiliśmy prace trzech kierowników szkół powszechnych w Poznaniu: Dąbrowskiego „System siedmioklasowej szkoły powszechnej“ [2]), Ikierta „Projekt szkoły jednolitej w Polsce“[3]) i Zycha „W obronie szkoły powszechnej“ [4]).

W roku 1925 zapoznaliśmy Czytelników w artykule sprawozdawczym z projektem reformy ustroju szkolnego w Polsce[5]). W późniejszych zeszytach jednakże nie poruszaliśmy sprawy ustroju szkolnictwa, pozostawiając polemikę prasie codziennej i oficjalnym czasopismom organizacyj nauczycielskich, kładąc więcej nacisk na artykuły metodyczno-pedagogiczne.

O ile dziś umieszczamy dwa artykuły w sprawie ustroju szkolnictwa, wychodzące z różnych założeń i doprowadzające do odmiennych wniosków, czynimy to w tej myśli, by przez przedstawienie sprzecznych i n. zd. w pewnych miejscach przejaskrawionych poglądów pobudzić do głębszego zastanawiania się nad tą — bodaj najważniejszą — kwestją w całokształtcie polityki szkolnej.

Tak jedna jak druga strona, co głęboko wierzymy, ma jedynie dobro Ojczyzny na oku; szanujmy więc wzajemnie szczerość poglądów przeciwników: szkołę polską buduje nikt inny — tylko nauczyciel polski swą wytężoną, ofiarną, celową pracą. Red.

Spotkałem się z twierdzeniem, wypowiedzianem w złośliwej formie w „Ilustrowanym Kurjerze Codziennym“, że zamierzona reforma szkolnictwa jest dziełem nauczycieli szkół powszechnych i inspektorów szkolnych.

Chciałbym więc rozpocząć dyskusję na łamach „Przyjaciela Szkoły“, rozpatrując plan owej reformy pod kątem widzenia szkoły powszechnej. Nie sądzę bynajmniej, ażeby tak ważna sprawa mogła być rozstrzygnięta jednostronnie, lecz jestem zdania, że interesów szkoły średniej najlepiej będą bronili nauczyciele tychże szkół i profesorowie szkół akademickich. Ostatecznie nie mogą

1) Nr. 8-9 rocznika I (1922).
2) Nr. 10 rocznika II (1923).
3) Nr. 11 rocznika III (1924).
4) N-ry 1, 2, 3, 5, 6 rocznika III (1924).
5) Nr. 16 rocznika IV (1925).

decydować ta czy owa szkoła, a tem mniej korzyści pewnej grupy nauczycieli, ale jedynie wzgląd na dobro narodu powinien rozstrzygnąć spór.

Ponieważ mamy bardzo wielu młodych nauczycieli, a także i starszych, którzy mało się tą sprawą zajmowali, i nie wyrobili sobie zdecydowanego poglądu na to pierwszorzędne dla naszej przyszłości zagadnienie, a z drugiej strony, ponieważ każdy nauczyciel będzie musiał wypowiedzieć się w tej kwestji, sięgnę więc aż do powstania myśli o t. zw. szkole jednolitej.

Myśl ta zrodziła się przed 20 laty w Niemczech pod nazwą „Einheitsschule", a wypłynęła z demokratycznego światopoglądu. Zwolennicy jej uformułowali swoje żądania w trzech głównych punktach:

1. wolna droga dla talentów;
2. punktem wyjścia powinna być szkoła powszechna;
3. szkoła powszechna musi być pomostem do szkół średnich i wyższych.

Władze decydujące, t. j. ministerstwa oświaty poszczególnych państw niemieckich zachowywały się wobec tych żądań z początku nieufnie, wyczekująco, a w końcu odpornie. Pochodziło to z dwóch przyczyn. Naczelne hasło: wolna droga dla talentów nie zgadzało się z panującym ustrojem społecznym, stanowym, tem więcej, że projekt szkoły jednolitej wychodził ze sfer nauczycielskich wielkich miast, Hamburga, Bremy, Berlina, Lipska, (czerwono zabarwionych), a najgorliwszymi apostołami tego nowatorstwa byli zdolni i ambitni nauczyciele szkół ludowych, którzy spodziewali się zrównania z nauczycielami gimnazjalnymi; w ministerstwach zaś zasiadali głównie teolodzy, politycy, patrzący na szkolnictwo z stanowiska szerokiego, ogólno państwowego.

W naszej państwowości takie hamujące wpływy nie istnieją. Płyniemy na bardzo wartkich falach demokratyzmu. Jesteśmy najbardziej demokratycznem państwem w świecie z wyjątkiem Rosji, — i jedynie temu państwu ustępujemy w zapale reformatorskim i nowatorskim. Przypatrzmy się bliżej owym trzem punktom reformy szkolnej.

Wolna droga dla talentów. W tym postulacie tkwi kilka twierdzeń. Po pierwsze: Każdy talent drzemiący w głębiach ludu należy wydobyć na wierzch. A więc produkcja uczonych

bez ograniczenia. Pojemność naszego państwa dla zawodów umysłowo pracujących, jest stosunkowo bardzo mała, bo jesteśmy gospodarczo biedni. Daremnie szukaćby można w historji narodu, któryby bezpośrednio z nędzy wstąpił na wysoki stopień kultury. Natomiast wskazuje historja Grecji, rzymska, renesansu włoskiego, Anglji, Niderlandów, Niemiec, że kultura tych krajów wykwitła na podłożu bogactwa materjalnego. Dlatego należałoby wprzód poczynić wszystkie możliwe starania do podniesienia bogactwa narodowego, gdyż inna droga jak wytężona praca, do tego celu nas nie doprowadzi. O tem mówi się u nas bardzo dużo, lecz — pracy brak. Źle jest, gdy robotnik nie ma pracy, ale stokroć gorzej, gdy inteligent głodem i niedostatkiem przymiera. Nie stwarzajmy lekkomyślnie bezrobotnych inteligentów. To materjał na najniebezpieczniejszych wywrotowców. Dlatego z produkcją uczonych „festina lente!"

Reformatorom zdaje się, że talent zmarnieje, jeżeli nie przejdzie wszystkich stopni akademickich. Tem samem twierdzą, że warstwy niższe i średnie nie potrzebują inteligencji — przyrodzonej. Takie rozumowanie jest bardzo płytkie. Wszystkie warstwy społeczne potrzebują inteligentnych pracowników. Wielki przemysł niemiecki stworzyli inteligentni rzemieślnicy (Krupp, Borsig, Siemens, Schichau) a inżynierowie dopiero go rozwinęli i utrzymują. W dzisiejszych czasach rozwoju społecznego niższe warstwy potrzebują bardzo inteligentnych przywódców. Inteligent ze stopniami akademickiemi nie jest zdolny zastąpić rozumnego przywódcę pracowników fizycznych, nie zdobędzie sobie nigdy pełnego zaufania, nie zrozumie dokładnie potrzeb robotnika. Z inteligentnym przywódcą-robotnikiem można się porozumieć ku ogólnemu dobru, z zagwożdżoną głową prawie nigdy.

Reformatorzy chcą wyłowić wszystkie talenty. Jakim sposobem? Przez wybór i dobór najlepszych uczniów. Tymczasem życie uczy, że celujący uczniowie nierzadko wychodzą na bardzo miernych inteligentów, czasem nawet na niedołęgów. Uczniowie zaś, którzy bardzo trudno przechodzili z klasy do klasy, a nawet po drodze utykali, zczasem wyrobili się na pierwszorzędnych ludzi. Z talentem jest jak z owocem. Jeden dojrzewa szybko i pięknie: choć go robak nadgryzł, lecz okoliczności sprzyjały wczesnemu dojrzeniu. Taki owoc wnet się psuje. Zimotrwałe

owoce, dojrzewające powoli, są najlepsze. Trafnie powiedział filozof-poeta, że talent tworzy się w zaciszu. Projektowana nowa szkoła nie dopuściłaby do rozwoju takich talentów w tym sensie, jak tego pragnie.

Szkoła powszechna. Nazwa ta niezbyt zgadza się z faktami, gdyż dużo w niej niekonsekwencji i przeoczenie prawa naturalnego. Szkołę niższą nazwano powszechną dlatego, że jest przeznaczona dla wszystkich dzieci bez wyjątku, bez uwzględnienia różnic społecznych, narodowych, wyznaniowych. Reformatorzy oddawają się tej błogiej ułudzie, że szkoła powszechna, w której będą siedziały obok siebie dzieci bankiera i robotnika, Polaka i Ukraińca, żyda i chrześcijanina, zapobiegnie na przyszłość wszelkim waśniom społecznym, narodowościowym i wyznaniowym.

Szkoła polska nie jest i nie będzie nigdy powszechną. Ona nie jest powszechną, bo nie słyszałem, aby bankierzy, bogaci przemysłowcy, obszarnicy posyłali swoje dzieci do szkoły t. zw. powszechnej. Należałoby nie dopuścić przedewszystkiem do prywatnego nauczania, czy to w szkołach, czy w domu. Tymczasem szkoły prywatne oraz niepolskie mnożą się z zatrważającą szybkością. Co się stanie z dziećmi polskiemi w miastach zażydzonych na terenie b. Królestwa Kongresowego i w Galicji, a na wsiach ruskich w wschodniej Małopolsce? Tam jest polskość w mniejszości, a ponieważ ludność jest biedna, nie będzie mogła korzystać z wolności prywatnego nauczania.

Obrońcy szkoły powszechnej zapominają, że ogromna większość obywateli nie zgodzi się nigdy dobrowolnie, aby ich dzieci były wychowywane wspólnie z żydowskiemi, aby dzieci fizycznie i moralnie czyste, chociażby tylko według ich własnego mniemania, obcowały z brudasami zewnętrznemi i wewnętrznemi. Rodzice mają naturalne prawo do wychowywania swych dzieci lub wyboru szkoły, a żadna ustawa państwowa nie powinna tego prawa naturalnego znosić, bo prawo naturalne jest silniejsze niż ludzkie. Gwałt jest zaprzeczeniem demokracji, w imię której zamierza się zaprowadzić szkołę powszechną. Szkoła powszechna w całem słowa znaczeniu, mogłaby istnieć tylko pod przymusem.

Do projektowanej reformy wmieszano najniepotrzebniej szkołę siedmio-klasową. Mamy obecnie siedmioletnią szkołą powszechną. Zdaje się, że ta sprawa jest już przesądzona i że nie powinniśmy

dzisiaj dysputować nad tem, czy nie lepszy byłby czteroletni obowiązek szkolny. Jeżeli mamy szkołę siedmioletnią, to tem samem siedmioklasowa szkoła uznana jest za normalny typ polskiej szkoły niższej, t. zn. należy budować siedmioklasowe szkoły wszędzie tam, gdzie są odpowiednie warunki, wychodząc z słusznego założenia, że w szkole siedmioklasowej dzieci więcej się nauczą niż w szkołach niższego typu. Projekty jednakże budowania szkół siedmioklasowych, któreby ściągały dzieci z dalszej odległości niż 3 km., uważam za nierealne. Ci, którzy radzą dowozić dzieci codziennie do szkoły, powołując się na to, że w Ameryce dojeżdżają do szkoły autobusami na dalsze odległości, bujają chyba nie po polskiej ziemi. Uważam pomysł zamykania jednoklasowych szkół, a tworzenie szkół wyższego typu za pomysł poroniony, zgubny. Pomijając wszystkie inne względy, przemawiające za powolną rozbudową szkół, należy naprzód wychować ludność, osobliwie wiejską, bo ta tworzy masę narodu, do regularnego posyłania do szkoły, a to potrwa jeszcze długo. Narazie istnieje przymus szkolny — na papierze tylko, z wyjątkiem dzielnic zachodnich. Siedmioklasowe szkoły nie przyczynią się do podniesienia oświaty, jeżeli będą stały puste. Lepsza jest jednoklasowa szkoła pełna, niż siedmioklasowa pusta.

Szkoła powszechna podbudową. Postulat ten daje do zrozumienia, jakoby dotąd było niemożliwe przejście ucznia ze szkoły niższej do średniej. Jeżeli się zważy, że w czasach zaborczych ogromna część obszaru Polski miała czteroletnią szkołę; jeżeli się uwzględni ten moment, że dzieci chodziły do szkoły tylko w miesiącach zimowych i to bardzo nieregularnie; jeżeli sobie uprzytomnimy dalej, że nauczycielstwo było przeważnie niedokształcone: to musimy przyznać, że przejście ucznia z takiej szkoły do szkoły średniej było niemożliwe. Ale przecież szkoła polska jest siedmioletnia, w zasadzie siedmioklasowa, wykształcenie nauczycielstwa podniosło się znacznie i podnosi się ciągle; jedynie regularne uczęszczanie do szkoły chroma. W tych warunkach szkoła nawet jednoklasowa może przygotować uczniów do szkoły średniej do tej klasy, gdzie się zaczyna język obcy. W byłym zaborze pruskim chłopcy ze szkół jednoklasowych, czterooddziałowych, po 4 latach przechodzili do pierwszej klasy gimnazjalnej, gdzie rozpoczynano łacinę lub francuskie. Mówię oczywiście o

dzieciach uzdolnionych. A trzeba zważyć, że w szkołach pruskich język wykładowy był niemiecki od pierwszej klasy począwszy, a niemieckie gimnazja wymagały takich samych wiadomości przy egzaminach wstępnych — jak szkoły średnie polskie. Co osiągnęła jednoklasowa szkoła niemiecka z dziećmi obcemi, osiągnie szkoła polska z własnemi dziećmi. Do tego nie potrzeba żadnej reformy szkolnictwa, tylko przeprowadzenia przymusu szkolnego w szkole powszechnej.

Najistotniejszą cechą zamierzonej reformy szkolnictwa polskiego jest to, że szkoła powszechna ma przejąć dotychczasowe trzy niższe klasy szkoły średniej. Tu tkwi ogromne niebezpieczeństwo dla oświaty polskiej wogóle a dla oświaty szerokich mas w szczególności. Obronę szkolnictwa średniego i wyższego pozostawiam — jak już nadmieniłem — profesorom uniwersyteckim.

Szkoła niższa miałaby za cel główny przysposabianie uczniów do szkoły średniej. Wszystko, co słabsze, odpadłoby. Około osiemdziesiąt procent dzieci, nie dosiągnęłoby klasy piątej; znaczna ilość skończyłaby naukę szkolną na klasie trzeciej, drugiej a nawet pierwszej. Taki stan rzeczy zarysowuje się zlekka już teraz. Zdarza się dość często, że nauczyciele zajmują się przeważnie dziećmi uzdolnionemi; z umysłowo słabszemi zadawają sobie bardzo mało trudu, albo pozostawiają je zupełnie samopas. Ostatnie roczniki, które opuściły szkołę powszechną w Poznańskiem wykazują przy poborze wojskowym trzy procent analfabetów. Podług niemieckiej statystyki było ich w Niemczech 0,03 %, a w prowincjach, należących dzisiaj do Polski 1 %. Niechże to stwierdzenie będzie przestrogą dla polskiej szkoły! Bo kiedy szkoła powszechna, stanie się rzeczywiście szkołą przygotowawczą do szkół średnich, procent analfabetów wzrośnie niezawodnie bardzo znacznie.

Rzeczywiste niebezpieczeństwo dla ogólnej oświaty w Polsce tkwi w tem, że szkoła powszechna ma stracić swój specjalny cel. Szkoły powszechnej nie można łączyć w organiczną całość ze szkołą średnią, bo każda z nich opiera się na zupełnie innych podstawach. Szkoła niższa zasługuje na określenie „powszechna“, bo obowiązuje dzieci bez względu na uzdolnienie i jest przymusowa, szkoła średnia zaś jest dobrowolna a przyjmuje już teraz od klasy pierwszej począwszy tylko uczniów do-

borowych. Jasną jest rzeczą, że szkoła powszechna w ostatnich trzech latach nie zdołałaby przepracować tego materjału naukowego, jaki obecnie przerabiają pierwsze trzy klasy gimnazjum, chyba, że szkoła siedmioklasowa stanie się rzeczywiście szkołą conajwyżej czteroklasową, bo tylko około 20 procent uczniów przeszłoby do klasy piątej.

Gdyby szkoła powszechna miała być podbudową szkoły średniej, natenczas i materjał naukowy musiałby być dostosowany do potrzeb szkoły średniej więcej niż dotychczas, i to już od klasy trzeciej. Wciąż słyszymy skargi na przeładowanie programów tak szkoły powszechnej jak średniej.

Prezes Akademji Umiejętności prof. Jan Rozwadowski w rozprawie swej, ogłoszonej w czasopiśmie *Język Polski*, wskazuje na to, że „szkoła musi mieć na oku swój ostateczny cel“. Tymczasem szkoła średnia wkracza, zdaniem jego, często na teren studyj wyższych, do których uczniowie nie są ani przygotowani, ani uzdolnieni. W podobny sposób postępuje obecnie (pod niejednym względem) szkoła powszechna. Np. naukę geografji rozpoczyna się w trzeciej klasie, z dziewięcioletniemi dziećmi, codziennem notowaniem spostrzeżeń meteorologicznych. To jest zadanie dla studentów na uniwersytecie, studjujących meteorologję, klimat; ale ono nie ogranicza się jedynie na notowaniu. Celem tych stwierdzeń jest wyciąganie wniosków ogólnych, do czego 9-cioletni uczeń nie jest zdolny. Bez tego, zapisywanie spostrzeżeń nie ma żadnej wartości. — Programy przepisują dla piątej klasy szkoły powszechnej algebrę, dla szóstej funkcje. Zawodowemu matematykowi wydaje się operowanie liczbami ogólnemi bardzo łatwe, podczas gdy dział ten sprawia nawet uczniom doborowym wielkie trudności. Taki materjał naukowy potrafi strawić tylko bardzo nikły odsetek uczniów szkoły powszechnej.

Profesor Rozwadowski przeznacza syntezę dopiero na ostatnie dwa lata szkoły średniej. Tymczasem temi abstrakcjami mają się zajmować dzieci szkoły powszechnej. Dzieci badają, notują, porównywują, robią wykresy, zestawiają!! Nauczyciel jest zadowolony, jeżeli mu się zdaje, że chociaż jeden uczeń rzecz zrozumiał. A reszta?

W szkole powszechnej nie ten nauczyciel jest dobry, u którego 75% uczniów pozostanie na rok następny, a całkiem złym już ten, który przeprowadzi poniżej 60 na sto. Ponieważ materjał

uczniowski w szkole powszechnej jest gorszy niż w szkole średniej, dlatego w szkole powszechnej największą wagę kładzie się na troskliwe podanie materjału naukowego oraz na metodę, nie znoszącą pośpiechu, inaczej tylko wyjątkowo uzdolnieni strawią podaną wiedzę.

Nauczyciel szkoły powszechnej powinien być nauczycielem a nie profesorem-prelegentem. W szkole średniej kładzie się największą wagę na pilność ucznia w domu; w szkole powszechnej zaś na pilność nauczyciela w szkole. Uważałbym za niewłaściwe, ażeby dla wydobycia nikłego procentu talentów, i to niezawsze prawdziwych, zaniedbywać całe masy narodu.

Szkoła powszechna powinna mieć swój własny cel: wyplenienie zupełne analfabetyzmu, podniesienie oświatowo i moralnie warstw niższych, bardzo szerokich. Dlatego też wiadomości w szkole powszechnej winny być nie skąpe, ale zastosowane dla ludu fizycznie pracującego. Zadaniem nauczyciela szkoły powszechnej powinno być rozwijanie umysłów uczniów chociażby najbardziej umysłowo ograniczonych wszelkiemi dozwolonemi sposobami i środkami, kiedy nauczycielowi szkoły średniej wolno powiedzieć uczniowi (a nawet powinien to zrobić): „Jeżeli się uczyć nie chcesz albo pojąć nie możesz, musisz odejść."

Bardzo poważni przedstawiciele nauki polskiej twierdzą, że wykonanie projektowanej reformy szkolnictwa obniży poziom szkół wyższych i przeszkodzi szkole powszechnej dojść do takiego poziomu, do jakiego wzniosła się ona na Zachodzie.

Jarocin. M. Śmigielski, inspektor szkolny.

SZKOŁA JEDNOLITA.

Sprawa ustalenia ustroju szkolnictwa w Polsce*) należy w obecnej chwili do jednej z najważniejszych, pierwszorzędnych i wielkiej wagi, jest dla wszystkich obywateli całej Rzeczypospolitej wprost kwestją palącą, niecierpiącą zwłoki. Cała powojenna

*) W sprawie ustroju szkolnictwa patrz moje artykuły: 1. *Projekt nowego ustroju szkolnictwa w Polsce* — Miesięcznik Pedagogiczny (Cieszyn), Nr. 11 (listopad) 1925. 2. *Naczelna Państwowa Rada Wychowania* — Miesięcznik Pedagogiczny, Nr. 4 (kwiecień) 1926. 3. *Szkolnictwo pod władzami kierowników politycznych* (Wojewodowie i starostowie na czele szkolnictwa) — Miesięcznik Pedagogiczny, Nr. 6—7 (czerwiec—lipiec) 1926.

Europa, Ameryka, Daleki Wschód-Japonja reformy znaczne poczyniły i te w wielkiej mierze już weszły w życie, sprawy bowiem wychowania i nauczania cały świat cywilizowany uważa za jedne z najważniejszych agend państwowych — gdyż społeczeństwa wychodzą z zupełnie słusznego i uzasadnionego założenia, że „jaka będzie szkoła — tacy będą obywatele."

I u nas sprawy ustroju szkolnictwa nie mogą nadal być odkładane, nie można i nie wolno nam patrzeć obojętnie na tego rodzaju traktowanie sprawy, wszyscy przyjaciele szkoły, dzieci i młodzieży, wszyscy obywatele mają prawo i powinni zabrać głos w tej tak doniosłej chwili i w tej ważnej i poważnej, aktualnej sprawie, a obowiązkiem naszym jest także zaznajomienie nieuświadomionych szerokich warstw społecznych z istotnem położeniem szkolnictwa i z postulatami nauczycielstwa i szkolnictwa obecnej doby.

Z zadowoleniem konstatujemy, że ostatniemi czasy za inicjatywą postępowego nauczycielstwa, szerokie koła naszego obywatelstwa żywo zainteresowały się sprawą projektów nowego ustroju szkolnictwa w Polsce a specjalnie kwestją „szkoły jednolitej." Wzrastające zainteresowanie objawia się nietylko w stolicy i w większych miastach, w ostatnim czasie zagadnieniem tem zajmują się także sfery robotnicze i włościaństwo, które śmiało i dobitnie na zorganizowanych wiecach się wypowiadają.

Duże zasługi ma nauczycielstwo, pracujące „pro publico bono", razem ze społeczeństwem uświadomionem w sprawach ustroju szkolnictwa — materjał cały znajduje się już w rękach władz naszej najwyższej magistratury szkolnej.

W r. 1919 Tow. Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych podczas Sejmu Nauczycielskiego wypowiedziało się razem z nauczycielstwem szkół powszechnych za „szkołą jednolitą", podstawą miała być 7-kl. szkoła powszechna, ale — jak się dziś okazuje — było w owym czasie ogólne przypuszczenie, że Polska nie zrealizuje tych postulatów nauczycielskich, inni — jeszcze więcej pesymistycznie usposobieni — nie wierzyli wogóle w możność realizacji tego rodzaju uchwał. Tymczasem, krótki okres czasu, bo zaledwie 7 lat pracy wychowania i oświaty zdziałało, że w szkolnictwie zaszły zmiany wprost nieoczekiwane. Szkolnictwo jest dziś na takim stopniu, że śmiało przystąpić możemy do zrealizowania

ustroju takiego, jakim się chlubią cywilizowane państwa Europy Zachodniej.

* * *

Walka o „jednolitą szkołę“ ma także swoją historję. Do wybuchu rewolucji francuskiej społeczeństwa były dwojakiej kategorji: „wyższe społeczeństwo“ miało otrzymać wychowanie i wykształcenie, druga kategorja: „warstwy niższe“ nauki nie potrzebowały, a o ile gdzieś przedsięwzięto jakąś akcję dla oświaty ludowej, „sfery wyższe“ spoglądały na to z lekceważeniem i uważały to za zupełnie bezużyteczne usiłowanie. Do tego więc czasu ster rządów spoczywał w rękach tych „wyższych“, lud t. j. włościaństwo i robotnicy z dobrodziejstw praw obywatelskich nie korzystali, jakkolwiek mieli obowiązki względem państwa, jak wszyscy jego obywatele.

Rewolucja francuska i późniejsze walki o prawa obywatelskie dokonały przewrotu społecznego we wszystkich krajach, a hasłem wszystkich ciemiężonych było: „równe prawa i równe obowiązki.“ Ten demokratyzm zatacza coraz szersze kręgi i w stosunkowo krótkim czasie spowodował we wszystkich państwach całego cywilizowanego świata t. zw. „powszechność“, która dziś jest podstawą całego życia społecznego i politycznego.

Sprawami takiemi jak: powszechny obowiązek służby wojskowej, powszechny obowiązek płacenia podatków, powszechny obowiązek i prawo zajmowania się sprawami państwowemi, powszechne sądownictwo, powszechne prawo głosowania do ciał ustawodawczych itd. nie będziemy się na tem miejscu zajmowali — nas interesują i zajmują sprawy oświatowe, kwestje związane z powszechnym obowiązkiem korzystania z nauki t. j. szkolnictwo powszechne, powstałe na gruzach dawnych „monarchistycznych szkół ludowych.“

Do ostatnich czasów widać jeszcze dążenie niektórych rządzących klas do utrzymywania rozmaitych kategoryj obywateli, — znów podzielono społeczeństwo na „niższych“ i „wyższych“, znów się rozpoczyna indywidualne traktowanie niektórych sfer społecznych — wszystko to razem jednak sprzeciwia się zasadom „powszechności i demokracji, i w myśl obowiązujących dziś praw republikańsko-demokratycznych sprawy te usunięte być powinny i

nie mogą nam zakłócać spokoju w pożytecznej i prawej pracy dla dobra kraju i całego społeczeństwa.

W sprawach szkolnictwa ustalono, że szkoły t. zw. jedno-, dwu-, trzy-, cztero-, pięcio- i sześcio-klasowe winny być zniesione i żeby obowiązek trwania nauki nie ograniczono do 3 lub 4 lat, lecz przyjęto zasadę, że nauka zasadniczo trwać ma przez lat 7 i to w szkole siedmioklasowej a do szkół tych t. zw. publicznych 7-klasowych powszechnych mają uczęszczać dzieci wszystkich bez różnicy obywateli. Tem samem zwinięte i usunięte będą szkółki niżej zorganizowane dla t. zw. „niższych", w których uczono trochę czytania, pisania i nieco rachunków a do wyższych oddziałów dodano jeszcze w formie pogadanek coś z historji, geografji i nauk przyrodniczych a równocześnie zaś dla drugiej „wyższej" kategorji utrzymywano szkoły średnie: gimnazja, szkoły realne, szkoły zawodowe, handlowe, przemysłowe, by później abiturjenci tych zakładów naukowych mogli nadal kontynuować nauki na uniwersytetach i politechnikach.

Dążeniem powszechnem jest, by szkoły 7-klasowe powszechne przyjmowały na naukę wszystkie dzieci tak zamożnych, jak i biednych obywateli i by w trzech wyższych klasach szkół powszechnych t. j. w kl. V, VI i VII korzystały z nauki dzieci pierwszych trzech klas gimnazjalnych — a tem samem będą mogły trzy niższe klasy szkoły średniej być skasowane, a 7-kl. szkoły powszechne staną się „powszechnemi dla wszystkich warstw społecznych" w ścisłem tego słowa znaczeniu.

*

* *

Rok rocznie kończy 7-klasowe wysokozorganizowane szkoły powszechne około 100.000 młodzieży, która wprost nie wie, do czego ma się zabrać. (? Red.) Szczęśliwsza jest ta kategorja, która decyduje się iść do jakiegoś praktycznego zawodu — do pracy zarobkowej; gorzej z tymi, którzy chcą się dalej uczyć. Przeszkody są rozmaitego rodzaju: do szkół średnich — otwarcie mówiąc — nie przyjmuje się; a o ile po długich i ciężkich „staraniach" uzyskuje się już przyrzeczenie, że się tego lub owego ucznia po złożeniu bardzo dobrego egzaminu przyjmie, natrafia się na jeszcze poważniejszą przeszkodę: na brak miejsca, bo zrozumiałem jest, że miejsca zostawia się przedewszystkiem własnym uczniom, ponad-

to są programy naukowe inne dla kl. V, VI i VII szkoły powszechnej, a inne są w I, II i III klasie szkoły średniej. Wobec powyższego nawet bardzo dobry i zdolny uczeń po ukończeniu szkoły powszechnej nie zna materjału naukowego pierwszych trzech klas gimnazjalnych. Aby te anomalja usunąć, jest wprost koniecznością skasować pierwsze 3 klasy szkoły średniej, które staną się V, VI i VII kl. szkoły powszechnej. Program nauczania będzie tak ułożony, że po ukończeniu VII klasy 7-kl. szkoły powszechnej młodzież przejdzie do IV, a następnie do V, VI, VII i VIII gimnazjalnej, które przemianowane będą na I, II, III, IV i V kl. gimnazjalną. Program nauki w gimnazjum byłby dalszym ciągiem programu szkół powszechnych i w ten sposób 7-kl. szkoła powszechna i 5-kl. gimnazjum będą stanowiły, jakby jedną szkołę czyli, jakto inaczej nazwiemy, „szkołę jednolitą.“

Mówiąc o „szkole jednolitej“, zaznaczyć musimy, iż tak szkoły powszechne jak i średnie są szkołami ogólnokształcącemi i muszą w ogólności swoim uczniom podawać takie wiadomości, które są potrzebne każdemu, bez względu na to, jakiemu zawodowi się poświęcą. Po ukończeniu szkoły powszechnej młodzież przejdzie albo do gimnazjum albo do szkoły zawodowej niższej (handlowej, przemysłowej, rzemieślniczej, rolniczej), a więc „jednolitość“ będzie tu zachowana; po ukończeniu gimnazjum przejdzie się do szkoły zawodowej wyższej (uniwersytet lub politechnika) — i tu znów będzie zachowana „jednolitość.“ Tę „jednolitość“ rozciągać się powinno nawet na przedszkola, w których pobierają naukę dzieci w wieku przedszkolnym. (Wyjątek stanowić winny t. zw. „szkoły specjalne“, które przeznaczone są dla dzieci ułomnych, kalek, anormalnych i umysłowo upośledzonych).

Takto w ogólnych zarysach przedstawia się projekt „szkoły jednolitej“ w nowym ustroju szkolnictwa w Polsce, który uzyskał już aprobatę przeważnej części wszystkich warstw społecznych. Odzywają się nawet głosy, by już w najbliższym czasie przystąpiono do zrealizowania jednolitego szkolnictwa w tych środowiskach, gdzie są i 7-klasowe szkoły powszechne, szkoły średnie i zawodowe.

Warszawa. G. Hecht.

O NAUCZANIU WIERSZY.

(Dokończenie)

6. Wraz z utrwalaniem wiersza w pamięci muszą się łączyć ćwiczenia w poprawnem odczytywaniu i mówieniu wiersza. Warunki stosowania należytej modulacji i gestykulacji obowiązują nietylko nauczyciela, ale i dzieci. Chodziłoby tu o przyzwyczajanie dzieci do wczuwania się w cudze przeżycia i obserwowania wyrazów tych przeżyć. Kilka pytań, rzuconych klasie, wystarczy, by dzieci zrozumiały, o co chodzi. Np. jaki wyraz twarzy mają ludzie, kiedy się smucą, radują? itp. Podobnie pytamy dzieci, jakich używać ruchów, gestów, by najbardziej harmonizowały z treścią wiersza. Jak najbardziej wyzyskać tu trzeba samodzielność dzieci: niech same obmyślają ruchy, niech się zastanawiają, czy są potrzebne, czy lepiej ich w danym momencie nie stosować, albo może zastąpić innemi, odpowiedniejszemi itp. Na jedno trzeba tu zwracać baczną uwagę: by gesty były celowe (stosować je wtedy, kiedy są istotnie potrzebne) i naturalne, gdyż wtedy tylko będą sprawiały na widzach wrażenie estetyczne. Tę samą metodę należy stosować przy modulacji głosu. I tu same dzieci, wnikając w treść utworu, powinny dochodzić do zrozumienia, jaką część wiersza powiedzieć, czy przeczytać przyciszonym głosem, gdzie głos podnieść itp. Wiele kłopotu sprawia nauczycielstwu oduczenie dzieci od dłuższych przestanków (pauz), jakie dzieci robią na końcu każdej zwrotki. Dobrym okaże się następujący sposób: wypisujemy na tablicy wiersz nie zwrotkami a zdaniami i po wyuczeniu go napamięć polecamy ten wiersz odczytać w książce; dzieci wtedy same dojdą, że dłuższe przerwy trzeba robić nie na końcach zwrotek, ale tam, gdzie jest średnik, kropka itp. Np. czterowiersz: [18])

„Słucha Wojtuś... słucha...
Kto gwar w izbie czyni?

. . . .

To się kłócą kiecki
W jesionowej skrzyni.“

wypisujemy w ten sposób: „Słucha Wojtuś... słucha... Kto gwar w izbie czyni? To się kłócą kiecki w jesionowej skrzyni.“ Dzieci

[18]) J. Porazińska: *W Wojtusiowej izbie,* Warszawa, 1924.

tu nie mają pokusy do zatrzymywania się tam, gdzie to jest niepotrzebne i po kilku tego rodzaju ćwiczeniach dochodzą do należytej wprawy w czytaniu utworów wierszowanych. O ile utwór nadaje się do inscenizacji, trzeba również dzieci zachęcić do obmyślenia scen. [19]) Początkowo trudno dzieciom przychodzą ciekawsze pomysły, o ile jednak powyższe zasady stosować będziemy od pierwszego roku nauczania, dzieci szybko przywykną do samodzielności i w opracowywaniu dalszych utworów wykażą dużo inwencji. Chodzi tylko o to, by się nauczyciel nie zrażał pierwszemi niepowodzeniami i nie narzucał dzieciom swoich pomysłów: wykonane będą wtedy blado i sztucznie, podczas gdy pomysły dzieci, może „dziecinne", ale jako im bliższe, wykonane będą z większem zrozumieniem. A o to nam chodzić powinno przedewszystkiem. Bo inscenizacja ma to olbrzymie znaczenie wychowawcze, że dzieci wczuwają się w swoje role i głębiej przeżywają treść utworu. Ma to miejsce tylko w tym wypadku, gdy rola jest przez dziecko zrozumiana. Niechże więc inscenizacja początkowo wypadnie mniej efektownie, ale niech będzie własnym wytworem dzieci, a będzie miała wówczas daleko większą wartość. Dobrem przygotowaniem do inscenizowania utworów poetyckich są odgrywane przez dzieci sztuczki teatralne. Podobnie jak roboty „według wzoru". zasilają one wyobraźnię dziecięcą i rodzą nowe pomysły.

7. Na osobną wzmiankę zasługują t. zw. deklamacje chóralne. Nie chodzi tu o chóralne powtarzanie za nauczycielem wiersza, co ma miejsce w pierwszym roku nauczania, kiedy dzieci nie umieją jeszcze czytać, ale o chóralne wypowiadanie wyuczonego już i specjalnie opracowanego utworu. Chóralna deklamacja ma duże znaczenie wychowawcze i niesłusznie jest w naszych szkołach zupełnie niemal zapoznana: przyzwyczaja dzieci do współdziałania, budzi poczucie czynu, rytmu i harmonji; dzieci mniej zaawansowane w wypowiadaniu wierszy dostrajają się do bardziej zaawansowanych itd., jest poza tem czynnikiem urozmaicającym. Nie każdy oczywiście utwór nadaje się do chóralnej deklamacji, tak jak nie każdy nadaje się do inscenizacji. Najodpowiedniejszemi są ballady, wyjątki z poematów, np. muzyka Jankla z *Pana*

[19]) Dużo praktycznych wskazówek, dotyczących inscenizacji wierszy, znaleźć można w rocznikach *Teatru Ludowego* i niedawno wydanej książce L. Komarnickiego: *Teatr w szkole*, Warszawa, 1926.

Tadeusza; dla młodszych dzieci wiersze, w których rozgrywa się jakaś akcja. Chór zazwyczaj dzieli się na kilka grup —, zależnie od treści utworu — i każda grupa mówi inne słowa: głosy niższe mówią słowa o silniejszem napięciu dramatycznem, głosy wyższe — słowa o lżejszej treści; cały chór wypowiada słowa, wymagające większej mocy, części chóru — pozostałe. Dobrze jest, jeżeli w wierszu z analizą treści, same dzieci dojdą do konieczności podziału chóru na grupy i do wyznaczenia każdej grupie odpowiednich części utworu. Niekiedy przykład takiego przeprowadzenia lekcji znajdujemy w *Teatrze Ludowym* z roku 1924. Naprzykład weźmy wiersz Porazińskiej: „A—A—A—A" (*W Wojtusiowej izbie*). Wiersz ten można opracować w następujący sposób: cały chór nuci: „A—A—A—A" (tytuł wiersza — melodja powszechnie znana — ta, jaką nucą przy usypianiu dzieci), i to samo po pierwszym czterowierszu, wreszcie na zakończenie słowa: „Husi, husi, husi" (można dobrać fragment melodji z jakiejkolwiek kołysanki, lub mówić przyciszonym głosem). Pierwsza część chóru, składająca się — dajmy na to — z dziesięciu osób, mówi słowa: „Powadziły się bieguny żółtej kolebeczki. Ten chce k'sobie chyżo bujać, ten od sieb' troszeczki," — i dalej: „Spać się chce Jagusi." Druga część chóru (może być mniejsza liczebnie, niż pierwsza) mówi słowa: „No, biedunty, przeproście się." W ten sposób opracowany wiersz budzi w dzieciach zachwyt, a na słuchaczach robi bardzo miłe wrażenie. Rzecz naturalna, że do chóralnej deklamacji przystępujemy już po uprzedniem opracowaniu wiersza i wyuczeniu go napamięć.

8. Ostatnim momentem lekcji będzie wypowiadanie wiersza przez dzieci. I tej części lekcji potrzeba poświęcić kilka uwag praktycznych. Przedewszystkiem musimy usunąć zwyczaj wyśmiewania przez klasę każdego błędu, popełnionego przez dziecko, wypowiadające wiersz, raz dlatego, że jest to objaw aspołeczny, a po wtóre, że potęguje nieśmiałość i tak już onieśmielonego przez sam występ dziecka. Jedynie takt nauczyciela zaradzi złu. Należy z wielką życzliwością i wyrozumiałością odnosić się zwłaszcza do pierwszych wystąpień dziecka, podpowiedzieć samemu lub przyzwyczaić klasę do tego rodzaju pomocy, jeśli zajdzie tego potrzeba. Dzisiejsza bowiem pedagogika uważa powszechny u dzieci pęd do podpowiadania za objaw bardzo sympatyczny,

świadczący o chęci służenia koledze pomocą. Nie trzeba go zatem tępić, ale tylko odpowiednio wypolerować i skierować na właściwą drogę pomagania słabszym. Trzeba oczywiście dzieciom wyjaśnić — co przychodzi z łatwością — że niekiedy podpowiadanie jest dla przyjmującego je dziecka szkodliwe, np. w wypadku, gdy otrzyma gotową odpowiedź rozwiązanego zadania; będzie natomiast korzystne, gdy sąsiad sąsiadowi wskaże błąd w rozwiązywaniu. Skuteczność tej zasady zależeć będzie głównie od atmosfery, jaka panuje w szkole. Jeżeli pytamy dziecko wiersza w tym celu, by za omyłkę lub opuszczenie szczegółu dać mu ocenę niedostateczną, podpowiadanie będzie miało charakter ukrytej walki klasy z nauczycielem i stanie się czynnikiem rozkładowym, wobec którego wszelkie zarządzenia nauczyciela, zmierzające do usunięcia podpowiadania, nie odniosą skutku.[20]) Stąd wniosek, by podpowiadanie uczynić legalnem, gdyż wtedy tylko mamy możność uczynić je czynnikiem dodatnim w wychowaniu. Poprawianie błędnej modulacji i gestów należy przeprowadzać wspólnie z klasą. I te czynności powinny nosić charakter pomocy koleżeńskiej, a nie ośmieszania i krytyki. I ta narada odniesie pożądany skutek tylko w szkole, gdzie znajduje się wzajemna życzliwość i zaufanie, a okazuje się pogardę dla wszelkiego rodzaju donosicielstwa i lizusostwa, gdzie się czynnie przyzwyczaja dzieci do wzajemnego służenia sobie radą i pomocą; gdzie wreszcie współdziałanie harmonijnie się splata ze szlachetnem współzawodnictwem, polegającem na tem, że lepsze rezultaty pracy bądź pochwały osiąga się bez krzywdy bliźnich. Wreszcie przy wypowiadaniu wierszy zwracać należy baczną uwagę na umiejętność oddychania. Najlepiej wskazać dzieciom te miejsca, w których mają zrobić głęboki wdech, by przy dobrem recytowaniu nie robić zbytecznych przestanków, lub co gorsze nie mówić wiersza podczas wdechu, co się zdarza tam, gdzie się na te rzeczy nie zwraca uwagi. Takie wypadki psują efekt, należy im też starannie zapobiegać przez specjalne ćwiczenia.

9. Zagadnienie, jak wyzyskać materjał, zawarty w niektórych wierszach dla ćwiczeń językowych, gramatycznych[21]) czy ortogra-

[20]) Walkę klasy z nauczycielem na tle podpowiadania w barwnem świetle przedstawił K. Makuszyński w *Bezgrzesznych latach* (Bibljot. Dzieł Wyborowych).

[21]) Zastosowanie wierszy w nauczaniu gramatyki znajdujemy w książce W. Rzętkowskiej-Paschalisowej: *Nauka języka ojczystego w szkole powszechnej*, Warszawa, 1923.

ficznych,[22]) wykracza poza ramy niniejszego artykułu. Nadmieniam więc krótko, że wszelkie tego rodzaju ćwiczenia można przeprowadzać, ale już na innych lekcjach (jednostkach metodycznych) po dokładnem opracowaniu wiersza, za błędne należy uważać ćwiczenia, polegające na przerabianiu przez dzieci poezji na prozę. Dobre natomiast będzie zestawienie np. opisu matecznika z *Pana Tadeusza* z opisem puszczy prozą, by dać dzieciom pojęcie prozy i poezji, a także rymu i rytmu.

Siennica. Benedykt Kubski.

NIECO O PRZEPISYWANIU I DYKTANDZIE.

Prócz celów, o których pisałem dość obszernie w artykule p. t. „O twórczości w nauczaniu",[1]) szkoła powszechna ma i ten, by nauczyć wychowańców pisać prawidłowo w języku ojczystym.

Do celu tego należy dążyć od zarania nauki rozmaitemi drogami, zaś myśl, że od pierwszych zaraz lekcyj trzeba starać się pisać poprawnie, musimy niejako wpoić w świadomość dziatwy. Niechaj zatem uczeń pyta nauczyciela lub sprawdza w książce, słowniku, gdy nie jest pewny, czy zamierza prawidłowo odpisać, ale niech nie pisze na chybił-trafił.

Gdy tego dopniemy, możemy śmiało powiedzieć, że jesteśmy na dobrej drodze do osiągnięcia rezultatu.

Pisanie ortograficzne przedstawia niemałą do pokonania trudność prawie dla wszystkich dzieci. Iluż to nauczycieli, mimo wysiłków, włożonych w tę pracę, i przerobienia całej masy ćwiczeń według zalecanych podręczników ortografji, nie może się pochwalić dobremi wynikami.

Trzeba więc z ufnością oprzeć się na ostatnich w tym względzie badaniach, doświadczonych z dziedziny psychologji i dydaktyki, i zdając sobie dokładnie sprawę, że pisownia nasza opiera się w pewnej tylko mierze na podstawach wyobrażeń słuchowych i wymawianiowych, bardziej zaś na przedstawieniach wzrokowych i motorycznych, — należy wrócić do zalecanego przez dziadów naszych przepisywania, zużytkując tylko wszystkie możliwe w tej dziedzinie sposoby. Na zakres świadomego przepisywania składać się mogą: przepisywanie wyrazów i zdań, części czytanek ze zmianami w tekscie według polecenia nauczyciela, odpowiedzi na pytania, do których treść znajdą dzieci w samem pytaniu (ćwiczenia te należy stopniowo komplikować) itp. Wszelkie modyfikacje działają na napięcie uwagi uczących się, dając rękojmę, że praca nie będzie mechaniczna.

---

[22]) Wyzyskanie wierszy w nauczaniu ortografji znajdujemy w książeczkach Baczyńskiej i Oderfeldówny: *Patrzę i opisuję,* Warszawa, 1925.

[1]) *Przyjaciel Szkoły* Nr. 1, 1925 r.

Początkowo zalecać należy przepisywanie z tekstów najbardziej przypominających pismo, po pewnym dopiero czasie można pozwolić przepisywać tekst wyraźny drukowany, nie zaniedbując całkowicie przepisywania z tak zwanego tekstu pisanego. Przeplatanie wpływa dodatnio na podtrzymanie uwagi dzieci.

Rzecz prosta, że przy pierwszem zaraz zastosowaniu omawianego ćwiczenia nauczyciel wyjaśnić powinien dzieciom, w jaki sposób należy przepisywać, a więc że przepisywanie odbywać się musi jednym ciągiem, że ruchy, potrzebne do nakreślenia poszczególnych liter, łączyć się powinny w jeden ciągły ruch, konieczny do wyprowadzenia całego wyrazu. Zdarza się bowiem często, szczególniej u dzieci o słabszych postępach, które nie opanowały dostatecznie techniki czytania, że przepisują literę po literze, każdą oddzielnie, rzadziej sylabę po sylabie, nie zdając sobie sprawy, że chodzi o chwytanie całych wyrazów. Pisząc w ten sposób, dochodzą do pewnej wprawy i przepisują bezbłędnie, jednak praca taka jest bezcelowa, gdyż dziecko najczęściej nie umie nawet przeczytać tego, co napisało: ono bowiem przerysowało litery mechanicznie, bez udziału świadomości.

Powtarzam, że trzeba przyzwyczaić uczniów do przepisywania całych wyrazów ze świadomością tego, jak dany wyraz się pisze. Dzieci nie powinny przystępować do pisania wyrazu, którego pisowni nie są pewni. Gdy się zdarzy wyraz trudniejszy, nauczyciel wyjaśnić musi właściwości jego ortografji, a jeśli tego narazie uczynić nie może, ze względów zrozumiałych, poleca poprostu zapamiętać, jak się dany wyraz pisze. Dobrze zrobi, gdy z wyrazów tego rodzaju ułoży specjalną tablicę i zawiesi ją na jednej ze ścian klasy, by dzieci w każdej chwili korzystać z niej mogły.

Jestem zdania, że w początkach nauki ortografji najpraktyczniej będzie, gdy uczniowie zaraz po rozbiorze-wyjaśnieniu zapisywać będą poszczególne zdania jedno po drugiem, póki nie nabiorą w przepisywaniu należytej wprawy, Jeśli zaś praca piśmienna zasadzać się będzie na odpowiedziach na pytania lub układaniu zdań z wyrazami podanemi albo jeśli nauczający poleci dziatwie przepisać całość (naturalnie niewielką) ze zmianą osób, zwierząt, przedmiotów itd., to obowiązkiem jego będzie wpierw wyjaśnić, na czem polegać ma praca i przerobić ją szczegółowo ustnie w klasie.

Wracając jeszcze do przepisywania, dodam, że poleca się, aby nauczyciel dbał w początkach o to, aby tekst, przeznaczony do przepisania, uwidocznić dzieciom na tablicy. Pożądanemby było, aby pierwsze tego rodzaju prace wykonał nauczyciel sam. Dzieci, mając przed oczyma piękny wzór, starać się będą pisać ładnie i napewno lepiej zapamiętają ortografję trudniejszych wyrazów, spotykanych w tekscie.

Trzeba dzieciom również dać możność pisania na tablicy, bowiem pisanie takie wyrabia pewność ręki; początkowo powoływać należy do pracy tej uczniów najładniej i najczytelniej piszących.

Wspomnę jeszcze o ćwiczeniu-dyktandzie, które z wielkim pożytkiem dla uczących się od lat wielu stosuję. W pierwszej klasie w początkach polega ono na tem, że nieznany trudniejszy wyraz piszę na tablicy. Dzieci wpatrują się weń, analizują go, zamykają oczy, albo też odwracają je w bok i kreślą wyraz w po-

wietrzu, lub przedstawiają sobie jego obraz, potem znów rzucają wzrok na tablicę i niejako sprawdzają, czy obraz na tablicy odpowiada temu, który wyobrażały sobie przedtem, poczem wyraz ścieram, a dzieci piszą go z pamięci, Po pewnym czasie nie piszę sam, lecz wyręczam się uczniem, czuwam tylko, by nie dopuścić do błędu. W drugiej połowie roku dzieci starają się wyrazić własne swe myśli, którym nadają formę krótkich zdań. Wyrazy dłuższe i trudniejsze dzielą na części (sylaby) i tylko słowa trudniejsze analizują i kreślą w powietrzu (zmysł motoryczny). W drugiej klasie komplikuję pracę o tyle, że dzieci mają do czynienia z pełniejszemi zdaniami. Czasu na pisanie nie zużywa się wiele, praca idzie raźno, a korzyść z niej widoczna i wielka.

Wejherowo. Aleksander Stala.

POWRÓT PTAKÓW.

(Pogadanka z przyrody w klasie III.)

1. Przygotowanie: Czem są pokryte pola zimą? (Śniegiem). Co powiecie o drzewach i krzakach? (Są gołe.) Jakie są więc pola, lasy i ogrody? (Ciche i smutne.) Co dzieje się, gdy słonko przygrzeje cieplej? (Śnieg znika.) Co ukazuje się niedługo potem? (Roślinki i pierwsze kwiatki.) Wtedy to zjawiają się z południa pierwsze ptaszki i oznajmiają nam, że wiosna niebawem się rozpocznie. Jak nazywamy ptaszków zwiastujących wiosnę? (Zwiastunami wiosny.)

2. Podanie celu: Pomówimy o zwiastunach wiosny!

Uwaga: W lekcji tej mają dzieci obserwować i omówić tylko te ptaki, które już wróciły z południa. Szczególny nacisk należy kłaść na cechy charakterystyczne jak: dziób, skrzydla, nogi. O budowie gniazd dowie się dziatwa w innej lekcji. Pożądanem byłoby, aby dzieci omówione ptaki rysowały, lepiły lub wycinały z papieru.

3. Nowa lekcja: Nazwijcie ptaszka najwcześniej powracającego! (Skowronek.) W którym miesiącu zauważyliście skowronka? (Dzieci podają czas.) Skowronek zjawia się w naszych stronach nieraz już w lutym. Nie podoba mu się obca ziemia, chce jak najrychlej ujrzeć rodzinne pola. Co panuje u nas często w lutym? (Tęgi mróz.) Jaka jest ziemia? (Zmarznięta.) Co więc cierpi skowronek? (Zimno.) Często ginie niejeden z nich od mrozów. Czem żywi się ten ptaszek? (Robakami.) Tych

jednakże nie znajduje jeszcze; musi więc zadowolić się nasionami chwastów. Kiedy nastają dla skowronka lepsze czasy? (Gdy ziemia rozmięknie i rolnik rozpoczyna uprawę roli.) Dlaczego? (Bo pług wyrzuca na wierzch wiele owadów, któremi się skowronek karmi.) Jak dziękuje ptaszek P. Bogu za pożywienie i opiekę? (Unosi się w górę i śpiewa.) Komu uprzyjemnia ciężką pracę? (Oraczowi.)

Uczyliście się wierszyka o oraczu i skowronku. Powiedzcie!

„Już ty śpiewasz skowroneczku, już też i ja orzę...
Obydwóch nas przy pracy ranna wita zorza.“

Jakiego koloru jest upierzenie skowronka? (Szarego.) Do czego jest podobne? (Do ziemi.) Dlaczego ma on takie upierzenie? (Aby go nieprzyjaciele nie poznali.) Upierzenie to chroni skowronka przed napastnikami, nazywamy je dlatego ochronne. Powtórz!

A teraz posłuchajcie! Powiem wam łatwą zagadkę!

„Jest to bardzo duży ptak,
Co po łąkach brodzi,
Czarno-biały wdziewa frak
I w pończochach chodzi.“

Kto odgadł? (To bocian.) W którym miesiącu się zjawia? (W marcu.) Ma on bardzo dobrą pamięć. Wiecie dlaczego? Każdego roku wraca do tego miejsca, gdzie wybudował gniazdo. Gdzie się najchętniej gnieździ? (Na dachach i drzewach.) Co kładą gospodarze na dach, by zachęcić go do budowy gniazda? (Koło lub bronę.) Dlaczego bocian buduje takie wielkie gniazdo? (Bo jest dużym ptakiem.) Opiszcie bociana. (Ma długi dziób i długie czerwone nogi.) Jakie jest jego upierzenie? (Skrzydła i ogon są czarne; szyja, grzbiet i piersi mają pióra białe.) Gdzie często widzieliście bociana? (Na łąkach i błotach.) Czego tam szuka? (Pokarmu.) Czem się żywi? (Żabami i ślimakami.) Bocian nie śpiewa, lecz klekocze.

Klekot ten możecie naśladować, uderzając klapkami waszych piórników jedną o drugą.

Można kazać dzieciom zaśpiewać jedną zwrotkę piosenki:

„Topnieją lody, śniegi,
Łąka zielem zakwita...“ itd.

Jeszcze o jednym ptaszku pomówimy! Ten również buduje gniazdko w sąsiedztwie ludzi. Za każdym razem, kiedy wraca z obcych stron, musi się martwić! Gdy jesienią odleciał do ciepłych krajów, zostawił zgrabne gniazdko w nadziei, że, gdy wróci, oszczędzi sobie żmudnej pracy. Po powrocie zastaje gniazdko albo zniszczone albo zajęte przez wróbla. Jaki to ptaszek? (Jaskółka.) Jest ona ptaszkiem bardzo ruchliwym i pracowitym. Gdzie przebywa przez cały dzień? (W powietrzu.) Za czem się ugania? (Za muszkami.) Gdzie ją rzadko widzicie? (Na ziemi.) Woli wesoło bujać w powietrzu, bo nóżki ma krótkie i słabe. Dopiero późno wieczorem wraca do gniazdka na spoczynek. Raniutko, gdy jeszcze jesteście w łóżeczku, jaskółka wita wschodzące słonko wesołym świegotem. Jaki jest jej dziobek? (Krótki i szeroki.) A jakie upierzenie? (Ciemne, prawie granatowe.) Co powiecie o skrzydłach? (Że są długie i wąskie.) A co zauważyliście jeszcze u jaskółki? (Ogon, podobny do widełek.) I tu można dzieciom przypomnieć następujący wierszyk:

„Nasza czarna jaskółeczka
Przyleciała do gniazdeczka
Przez daleki kraj...“ itd.

4. Zastosowanie: Wracają więc ptaszki, które w jesieni uciekły od nas przed głodem i chłodem. Świat cały jest teraz weselszy. Dzięki czemu ożywia się świat na wiosnę? (Dzięki wesołemu świegotowi ptasząt.) Dbajcie więc o ptaszki; nie róbcie im przykrości.

5. Zadanie. Przysłuchujcie się śpiewom ptasząt, uczcie się rozpoznawać je z wyglądu i głosu. Nie zbliżajcie się do ich gniazd, nie płoszcie ich.

Nakło. J. Switalski.

Uwaga: Inne ptaszki omówi się z dziećmi później, gdy przylecą.

JAK SIĘ ROZWIJAJĄ PĄCZKI DRZEW.

(Na podstawie obserwacyj kasztana, Aesculus hippocastanum.)

I. Obserwacja. W końcu marca wstawiamy kilka gałązek kasztana do słoja umieszczonego w oknie a wystawionego na działanie promieni słonecznych, przynajmniej przez kilka godzin dziennie. — Dzieci zapisują w dzienniczku datę wstawienia do słoja i daty poszczególnych faz rozwoju: kiedy się ukazała żywica, kiedy pączek „pękł“ i ukazały się końce liści, kiedy łuski odchyliły się w prostym kącie do pędu, kiedy opadły, kiedy się ukazał pierwszy liść rozwinięty. Stałe porównywanie gałązek w słoju z pączkami na drzewie co do posuniętego rozwoju. Kiedy i z jakiem opóźnieniem rozwinął się kasztan na dworze?

II. Zdobycie wiadomości. Lekcję przeprowadza się po ukończonej obserwacji, t. j. po rozwinięciu się liści w słoju. Dla porównania i przypomnienia przynosi się na lekcję kilka gałązek nierozwiniętych.

1. Przypomnijmy sobie, jak się rozwinęły pączki! (Czytanie notatek, poczynionych w dzienniczku). Mam tu kilka pączków jeszcze zamkniętych. Przerzniecie je nożem w kierunku pionowym! Wskażcie, gdzie się znajduje pęd z liśćmi, które powstały z takiego pączka! Próbujcie zapomocą szpilki cośkolwiek z zawartości pączka wydobyć! Badajcie części wewnętrzne pączka na odporność przez zgniecenie w palcach! (Są bardzo delikatne). Pozostawimy je na oknie w słońcu! Jaka zmiana zajdzie z niemi? (Zwiędną, uschną). Próbujcie zdjąć kilka łusek z pączka (zapomocą szpilki) i badajcie ich odporność na zmiażdżenie! Czy i łuski ulegną zwiędnięciu? — Badajcie zewnętrzną budowę pączka (układ i spojenie łusek)! Opowiedźcie o pączku nierozwiniętym! Czy taka budowa pączka jest korzystna dla roślin? Odpowiedź na to pytanie znajdziemy, gdy sobie uprzytomnimy zadanie pączka. Co on mieści w sobie? (Pędy, liście, kwiaty — więc najważniejsze części rośliny). W jakim stanie są te części rośliny? (Nierozwinięte, słabe, delikatne, młode — jak dziecko młode potrzebują opieki i ochrony). Od kiedy już są zamknięte w pączku? (Od jesieni). Którą porę przetrwają w takim stanie? (Zimę). Dlaczego właśnie zima jest porą najniebezpieczniejszą dla tych delikatnych części rośliny? (Wiatr uderza gałąź o gałąź — dlatego

potrzebne mocne otulenie, aby pączki się nie uszkodziły; mróz silny zniszczyłby je; aby nie dostała się woda do wnętrza pączka, łuski ściśle przylegają. Jaką szkodę wyrządziłaby woda? — (Porównanie z działaniem lodu w beczce lub butelce!) Powtórz, w jaki sposób są ubezpieczone pączki w porze zimowej! — (Pączek w zimie).

2. W jaki sposób dał się we znaki pierwszy stopień rozwoju pączków? (Pączki nabrzmiały. Miazga — fujarki z kasztana!) Dlaczego pączki w klasie wcześniej się rozwinęły niż na dworze? — Jak wskazuje budowa rozwijającego się pączka na to, że rośliny są bardzo ostrożne? — Wskaż na rozwiniętych pączkach, jak przyroda stara się o zabezpieczenie młodych liści przed mrozem? (Dłuższe wewnętrzne łuski rosną dalej z młodym pędem, okalają go, zawijając w rodzaj wełny; rozwinięty pączek pociągnięty żywicą, niby lakiem). Jak łuski wewnętrzne stanowią środek ochronny? (Okalają młode pędy, chronią od wiatru i słońca, zacieniają je.) Dlaczego słońce szkodzi młodym pędom? (Zwiędnięcie przez oddawanie nadmiaru wody.) Dlaczego łuski te później mogą odpaść bez szkody dla młodych liści i pędów? Jakie zadanie spełniają owe włoski? (W zimne noce osiada na nich szron, nie na liściach.) — Powtórz, w jaki sposób są ubezpieczone pączki w czasie rozwoju! (Pączek w wiośnie.)

3. Przypominacie sobie liść rozwinięty z lata! Porównajcie z nim młody liść kasztana! Co do barwy: Żółto-zielony. (Dlaczego? — Wpływ światła słonecznego na ubarwienie roślin. Pędy podziemne. Kiełkujące ziemniaki w piwnicy). Co do powierzchni: Liść starszy jest gładki, młody pokryty włoskami. Jakie jest ich zadanie? Przypomnijcie sobie jakie mieliście uczucie, gdy po obcięciu włosów wyszliście przy chłodnem powietrzu nadwór. Na wypadek szronu. Jako ochrona przed słońcem i zimnem (zły przewodnik ciepła!) — Co do rozwinięcia powierzchni: Liść stary szeroko rozłożony (kasztan daje wielki cień!), liść młody zwinięty na wewnątrz, jak np. u gruszy, dolna powierzchnia uwłosiona (grusza), skierowana na zewnątrz. Jakie znaczenie ma powierzchnia w ten sposób zmniejszona? (Słońce mniej ogrzewa, mniej wilgoci z liści wyciąga). Dlaczego później nie potrzeba będzie obawiać się nadmiernej utraty wilgoci? (Liście są o twardej powierzchni i częściowo pokryte żywicą, są błyszczące, działają jak powierzchnia

wody lub lustro!) Co do kierunku: Liść rozwinięty jest skierowany ku słońcu. Dlaczego roślina pragnie nadstawić jak najwięcej liści w stronę słońca? Zadanie liści, przygotowujących pokarm. Dlaczego kierunek pochyły jest najkorzystniejszy? — Porównanie z wpływem promieni słonecznych na dach pochyły — w zimie najpierw śnieg topnieje na dachu pochyłym. O ile odbiega kierunek liści młodych od postawy liści starszych? — Na rysunku wykazać, że na linję w kierunku ukośnym, zwróconą do słońca, pada więcej promieni, niż na linję prostopadłą. Jakie znaczenie ma zastosowanie tegoż przez rośliny na czas młodości ich liści? (Słońce mniej ogrzewa, mniej wilgoci wyciąga z rośliny). Do czego więc zdążają kształt i postawa młodych liści? (Są czynnikami ochronnemi w młodości liści). — Powtórz, w jaki sposób są ubezpieczone młode liście! — (Młody liść).

III. Uogólnienie. W jakiej postaci przetrwają liście i kwiaty kasztana porę zimową? (W pączkach.) Pokażcie, że to stosowny sposób przechowania tak wrażliwych części rośliny! Kiedy pączki zaczynają się rozwijać? (Gdy powietrze odpowiednie nastąpi w wiośnie.) Dlaczego jednak drzewa są ostrożne? — Jak rozwijające się pączki są dostosowane do niepewnej pory roku? (Kształt liści i kierunek do słońca.) Kiedy takie niezwykłe urządzenie może zniknąć? (Gdy nastąpi ciepłe powietrze i stała już wiosna.) Pokażcie, że później liście kasztana jak i innych drzew wprost przeciwnie się zachowują względem słońca! Dlaczego może nastąpić taka zmiana? Słońce, które początkowo szkodzi roślinom, staje się później dla nich konieczne. Podajcie przykłady na to, jak rośliny w różnych porach roku odmiennie się zachowują! (Owoce w stanie niedojrzałym są zielone, ukryte w liściach, a w porze dojrzewania liście się przerzedzają, poczęści już opadają (czereśnia, porzeczki), aby owoce były tem więcej widoczne; w tem leży celowość poczynań przyrody. Liście np. narcyzu opadają, aby zrobić miejsce kwiatom. Nać ziemniaków zawczasu usycha, aby słońce mogło ogrzać ziemię i przyspieszyć dojrzewanie bulw).

IV. Zastosowanie. Dlaczego winorośl zmarznie nie w zimie, lecz w wiośnie? W jaki sposób chronimy ją? — Jak przyzwyczajamy kwiaty doniczkowe do powietrza, chcąc je mieć przez wiosnę i lato na balkonie lub w ogrodzie? — Które z zagranicz-

nych roślin zaaklimatyzowały się u nas? (Myrt, orzech włoski, wino i inne). Czy te rośliny dostosowały się zupełnie do naszego klimatu? — Uważajcie na inne rośliny, jak dostosowują się do niepewnej pory roku! —

Zadania: Znaczenie słońca w rozwoju roślin. — Jak się rośliny chronią przed zimnem? — Dlaczego rychła wiosna jest niezawsze korzystna dla roślin? — Kiedy sadzą ogórki i fasolę? —
Krotoszyn. Aleksander Urbański.

NASZE GÓRY TATRY I KARPATY.

(Klasa III: Krajobraz górski, warunki życia roślin, zwierząt i ludzi.)

1. Nawiązanie na podstawie bezpośrednich postrzeżeń dzieci.

Poprzedniego dnia na wycieczce dzieci zapoznały się z terenem pagórkowatym, pojęciem szczyt, zbocze, podnóże i dolina.

Gdzie byliśmy wczoraj? (W Tamborowie.) Co robiliśmy tam? (Mówiliśmy o pagórkach, szczytach itd.) Co powiedzieć możecie o wysokości poszczególnych pagórków? (Są różne pagórki, wyższe i niższe. Czy tem tylko różnią się? (Nie, na niektóre łatwiej było wejść, na inne trudniej.) Dlaczego tak jest? (Niektóre zbocza są strome.) Co nawet zrobić musieliśmy, aby wejść na jedną bardzo stromą górę? (Jeden z chłopców, który miał długą linę najpierw wszedł, rzucił nam jeden koniec liny, drugi przywiązał do drzewa, i trzymając się jej, wchodziliśmy.) Czy mimo to łatwo nam było wejść? Jaka może być wysokość pagórków w Tamborowie? (Do 20 metrów.) Czy w Polsce są też wyższe góry? (Tatry i Karpaty.) Kto z was widział już te góry? (Nikt.) A kto chciałby tam być? Dlaczego? (Tam musi być ładnie, można zawsze chodzić po górach.)

2. Pokazuję obraz. Co widzicie na tym obrazie? (Góry i jeziora.) Jak nazywa się to jezioro? (Morskie Oko.) W których górach znajduje się ono? (W Tatrach.) Pokaż je na mapie. Poczem na mapie poznasz góry? (Po brunatnej barwie.) Jaka może być ich wysokość? Poczem to poznasz? (Porównują barwę gór

z barwami skali.) Do jakiej więc wysokości dochodzą Tatry? (Przeszło 2000 metrów.) Celem uzmysłowienia tej wysokości porównać ją należy z wysokością np. szkoły. Zobacz, gdzie znajdować się będzie najwyższy szczyt. Co widzisz obok? (x) Czem więc oznacza się szczyty? Jak nazywa się ten szczyt? (Garłuch). Czy na tym obrazie jeden tylko widzicie szczyt? (Narysuj na tablicy kilka gór obok siebie. Do czego są podobne? (Do łańcucha). Co tworzą więc Tatry? (Łańcuch górski.) Co widzicie na przedzie obrazu? (Jezioro.) Czem jest otoczone? (Górami i lasami.) Jaką wydaje się być barwa Morskiego Oka? Dlaczego? Co prócz gór widzieliście w Tamborowie? (Małą rzeczkę.) Jaki był jej bieg? Takich rzek mniejszych i większych jest dużo w Tatrach. Jak tam jednak płynąć będą? Dlaczego? Kiedy w rzekach tych więcej będzie wody? Dlaczego? Płyną one przez różne stawy i jeziora, znajdujące się w górach. Co poprzednio powiedzieliśmy o wysokości gór? (Są różne.) A czy stawy te leżeć będą w jednej wysokości? Co dlatego tworzą rzeki bardzo często? (Wodospady.) Nazywają się one siklawami.

Jeżeli dzieci nie widziały wodospadu, można wodospad urządzić w klasie.

Czem zajmują się u nas na wsi prawie wszyscy ludzie? (Rolnictwem.) Co oni uprawiają? (Pszenicę, żyto, buraki itd.) Czy wszędzie siać można wszystkie gatunki zbóż? (Nie, bo pszenica wymaga lepszej ziemi, niż żyto i owies.) Jakie więc zboża uprawiać będzie rolnik u podnóża gór? (Te same, co u nas.) Jakie było żyto, które widzieliśmy na pagórkach? (Było niskie i rzadkie.) Dlaczego? (Ziemia jest gorsza.) Otóż tak samo jest w Tatrach, im wyżej pójdziemy, tem ziemia będzie gorsza. Co tam rolnik uprawiać będzie? (Żyto, owies, ziemniaki.)

Dzieci wyjmują zeszyty, rysują górę, piszą u spodu zboża, które uprawia się u podnóża, wyżej nieco zapiszą: żyto, owies i ziemniaki, to samo czyni nauczyciel na tablicy.

Jeżeli teraz bylibyśmy w górach i wyżej wspinalibyśmy się, wnet znaleźlibyśmy się w lasach. Są to r e g l e. (Napisać). Jakie to będą lasy? (Liściaste i iglaste.) Drzewa te stają się coraz mniejsze, aż wreszcie pełzną jedynie po ziemi. To jest kosodrzewina. (Wytłumaczyć.) Gdzie już dziś widzieliście takie drzewa?

— Celem przypomnienia raz jeszcze, pokazuję obraz. — Drzewo to jest bardzo smolne i dobrze się pali. Wiedzą o tem doskonale górale i dlatego często wieczorem rozpalają ognie i siedząc przy nich śpiewają. Jaką znacie piosnkę o góralach? Zaśpiewajcie ją. Jakie zwierzęta żyją w naszych lasach? W tatrzańskich lasach żyją prócz tego niedźwiedź (obraz), a na wysokich drzewach orzeł (obraz.)

W zeszycie dzieci zapomocą znaków kartograficznych zaznaczają miejsca, zajęte przez lasy, na boku zaś piszą nazwy, żyjących tam zwierząt.

Ponad lasami rozciągają się h a l e. Są to piękne łąki. Czem więc tam zajmować się będzie ludność? Pasterze — zwani juhasami — pasą tam bydło począwszy od wiosny aż do jesieni. Jak jest u nas? Dlaczego jednak nie spędza się codziennie bydła spowrotem na dolinę? Przez cały ten czas pasterze ci mieszkają w szałasach (obraz.) Na łąkach tych żyją jeszcze świstaki (obraz i wytłumaczyć — jeśli dzieci same nie umieją — nazwę.) Dzieci znów zapisują w zeszytach. — Wyżej zaś wznoszą się nagie szczyty, zwane turniami. Są one pokryte wiecznym poczęści śniegiem. Ludzi rzadko tu spotkamy, zjawiają się często tylko kozice (obraz), a w ukryciu rośnie bardzo ładny kwiatek — szarotka (obraz.) Nie wolno go zrywać, jak również polować nie wolno na niedźwiedzie i kozice. Dlaczego?

Z przerobionego materjału dzieci same wywnioskują, czem zajmuje się ludność. Czy wszyscy jednak górale zajmować się mogą uprawą roli lub hodowlą bydła? Dlaczego? Czem więc jeszcze górale się zajmuja? (Snycerstwem.) — Pokazać wyroby zakopiańskie.

Dużo górali w inny jeszcze sposób zarabia sobie na chleb.

Jeżeli dzieci odpowiedzieć nie umieją, naprowadzić je w ten sposób, że przypomni się im, dokąd ludzie wyjeżdżają latem, że górale oprowadzają ich i pomagają wspinać się na najwyższe nawet szczyty.

3. Dzieci lepią z gliny chatki góralskie, wyrabiają z drzewa sprzęty, widziane w czasie lekcji.

Kościan. Mla.

MIERZENIE OBJĘTOŚCI CIAŁ NIEFOREMNYCH.

(Wskazówki do lekcji w klasie VI.)

1. Przygotowanie dalsze: Sporządzenie menzurki. Nauczyciel powtórzy z dziećmi; m^3, dm^3, cm^3, mm^3. Objętość 1 l = 1 dm^3 = 1000 cm^3. — Zwykła szklanka = $^1/_4$ litra. Ile to jest cm^3? — (250 cm^3). — Ile cm^3 mieści połowa szklanki, 10 część szklanki, 25 część szklanki? — Zmierzyć wewnętrzną wysokość szklanki*) paskiem papierowym (milimetrowym); podzielić pasek na 25 równych części i każdą $^1/_{25}$ część paska odznaczyć czerwoną kreską poziomą. Na kreskach podziałki wypisać liczby: 10, 20, 30, ... 250 (cm^3). Pasek z tak sporządzoną podziałką nakleić pionowo zewnątrz szklanki. W ten sposób wewnętrzna objętość szklanki zostanie podzielona na 25 części, a każda $^1/_{25}$ część = 10 cm^3, co odczytuje się na zewnętrznej podziałce papierowej. Dolewając do menzurki wody, odczytują dzieci z podziałki objętość wody w cm^3.

(Nawet w szkole wyposażonej w przyrządy do nauki fizyki wskazanem jest, ażeby dzieci przy pomocy i pod nadzorem nauczyciela, sporządzały, o ile możności — wszystkie przyrządy samodzielnie.)

2. Przygotowanie bliższe i właściwa lekcja. Z gliny, kitu lub plastyliny uformować cegiełkę 5 cm długą, 3 cm szeroką i 2 cm wysoką. Mierząc jej rozmiary, dzieci obliczą jej objętość i zapiszą na tablicy: 5 $cm \times 3$ $cm \times 2$ cm = 30 cm^3. — N.: Co się stanie, gdy tę cegiełkę (objętości 30 cm^3) wrzucę do menzurki napełnionej wodą do 120 kreski? — Jak wysoko podniesie się woda? (do 150 kreski.) — Ile to jest cm^3? Nauczyciel wkłada cegiełkę do menzurki, a dzieci odczytują jej objętość (150—120) = 30 cm^3. — Nauczyciel każe jednemu z uczni zgnieść cegiełkę w garści i zapyta, czy teraz zmieniła się objętość cegiełki? (Nie, gdyż do masy cegiełki nic nie dodano ani nie odjęto.) — A co się zmieniło? (Forma.) — Czy teraz potrafimy obliczyć objętość zdeformowanej cegiełki z jej rozmiarów? — A w jaki sposób możemy znaleźć jej objętość? — Za-

*) Użyć szklanki o ścianach pionowo równoległych, tj. u góry i u dołu jednakowo szerokiej, jak np. słoik $^1/_2$ litrowy.

pomocą menzurki.) Nauczyciel wrzuca napowrót zdeformowaną cegiełkę do menzurki, woda podniesie sie od 120 do 150 kreski, co dzieci odczytują i przekonują się, że objętość jej nie zmieniła się i że zapomocą menzurki można dokładnie zmierzyć objętość ciał nieforemnych.

Ćwiczenia: Mierzenie objętości klucza, kamyka, kawałka cegły, węgla kamiennego, kartofla — zapomocą menzurki.

Krówniki. D. Kuźmiński.

UWAGI DYSKUSYJNE.

Lekcja: Czytanka „Obraz" M. Konopnickiej.

Zwrócić dziecku uwagę, w związku z czytaniem, na anonsy jest rzeczą dobrą, bo tego wymaga objaśnienie. Ale gdyby to miało miejsce dlatego, że chcemy ucznia nauczyć rozumnie korzystać z gazety, to tych objaśnień podał autor zbyt mało. Ponieważ przy wstępie do lekcji tych wskazówek udzielić nie możemy, więc nie należy się na to powoływać. Są to wprost objaśnienia, potrzebne do lekcji.

Autor artykułu pominął niemniej ważne objaśnienia rzeczowe, które powinny były być dane uczniowi z Poznania. Mam tu na myśli Stare Miasto i Podwale. Trzeba było dzieciom (mapa!) podać szkic mniej więcej taki: Warszawa duża. Oto tu dworzec główny. Ta ulica prowadzi na Stare Miasto. A tu jest Podwale. Taki szkic należało narysować na tablicy. Wyliczanie pięter, facjatki daje sposobność do omówienia z dziećmi pytania, jak to ludzie mieszkają z większych skupieniach. Wprawdzie dzieci są z Poznania, ale to nie zawadzi, jak również zbędnem nie będzie pouczenie dzieci szkoły powszechnej, jak się wchodzi do kogoś do mieszkania. Również z miejskiemi dziećmi dobrze, by było omówić (przy pomocy obrazka, o który w Poznaniu nie jest trudno) dwór, jako gniazdo rodziny polskiej o tradycjach narodowych, otoczenie tego dworu.

To wszystko robi nauczyciel przed czytaniem.

Zapowiedź, że „teraz przeczytamy sobie, jak pewien chłopiec skorzystał z anonsu" nie jest wprowadzeniem w treść artykułu, a o co, zdaje mi się, autorowi chodziło. Lepsze byłoby omówienie, nawiązane do anonsów, umieszczonych w dzienniku, a mające na celu zaznajomić uczniów z faktem, że ogłoszenia podają nie tylko kupcy ale ludzie, którzy przyprowadzeni w życiu do nędzy pozbywają się często tego, co im bywa drogie. Teraz taki anons z książki przeczytać i on będzie zapowiedzią dalszej lekcji.

„Uczniowie wyjmują książki i czytają całą czytankę po cichu, wypisując nieznane wyrazy do słowniczka, ułożonego w porządku alfabetycznym." (Wyrazy ułożone w porządku alfabetycznym a nie słowniczek!) „Czytają po cichu dlatego, że tak czyta każdy inteligentny człowiek w towarzystwie innych czytelników np. w czytelni, w biurze etc., by nie przeszkadzać drugiemu w pracy." (Niechaj nas Bóg uchowa od takich urzędników, którzyby w biurze czytali!). Żeby dziecko czytało, względnie umiało czytać po cichu, gdy się znajdzie w oto-

czeniu innych czytających, nato szkoda czasu. Ale słuszne jest to, co autor myślał ale nie napisał, że chodzi mu o to, by uczeń pracował samodzielnie, wyszukując wyrazy niezrozumiałe. Czy dany wyraz uczeń zapisze w słowniczku, czy w zeszycie; czy w porządku alfabetycznym, czy też innym, to słownika swego (zasób wyrazów, używanych w mowie) nie wzbogaci, o ile nie stworzymy dziecku warunków, by ono posługiwało się temi wyrazami. Sądzę, to autor miał na myśli jako też i fakt, że uczeń przez zapisywanie wyrazu poznaje i utrwala sobie jego pisownię. Ma to wielkie znaczenie i dlatego nie należałoby tej czynności ograniczać przez obciążanie jej przepisami.

Objaśnianie tylko tych wyrazów, o których znaczenie dzieci będą się pytać jest niewystarczające. Dzieciom zdaje się często, że dany wyraz rozumieją i nie pytają o jego znaczenie. Nauczyciel prócz tego powinien pytać klasę o znaczenie tych wyrazów, których znaczenie, zdaniem nauczającego, jest dzieciom obce, a o wyjaśnienie nie prosiły. Ryczałtowe objaśnienie wszystkich wyrazów nieznanych (jeżeli ich jest dużo) przed czytaniem i bez związku z tekstem często nie prowadzi do tego, by uczniom ułatwić zrozumienie treści. Autor prócz tego naraża się na stratę czasu zbyt wielką, gdy dziecko musi wyrazu szukać w słowniczku. O czas powinno nam również chodzić.

Autor artykułu przeprowadzał (albo radzi przeprowadzać) tę czytankę w takim porządku:

1. Czytanie powtórne po cichu przez uczniów („dla dokładniejszego wniknięcia w treść").
2. Sprawozdanie z całości.
3. Rozbiór czytanki odstępami.

Jestem przeciwnikiem ślepego naśladowania wzorów. Czytałem ten artykuł z uwagą, bo widziałem, że i autor nie trzyma się szablonu, podanego w programie. Gdy robię odstępstwo od wzoru, to dlatego, że uważam, iż swoim sposobem dojdę lepiej, prędzej i gruntowniej do celu. Tymczasem autor, zmieniwszy wzór, podany przez program nic na tem nie zyskał. Przestawił tylko porządek wykonania, które na tem straciło. W analizie odstępów, która właściwie jest streszczeniem, a nie rozbiorem, autor powtarza to samo, co już raz robił. Jeżeli streszcza całość, to przekonuje się, czy ją uczniowie opanowali, czy nie i nie ma powodu teraz drugi raz (kawałkami) to samo robić. Po drugie, skąd się wzięły odstępy, kiedy ich autor w toku lekcji z uczniami nie rozróżnił, nie wynalazł? A jeżeli chodzi tutaj o plan, to zupełnie na miejscu było postępowanie według wymagań programu, bo przynajmniej umotywowane. Nawiasem wspomnę, że szukanie tych odstępów obok rozbioru jest cechą czytania statarycznego w oddziałach starszych.

Stanowczo twierdzę, że „utrwalenie" takie, jakie autor podaje, nie stoi w żadnym stosunku do wrażenia, jakie wywołała czytanka, gdy ją nauczyciel oddał „wzorowo." Szlachetności ojca Józia (a to jest „gwoździem" artykułu!) nie odda ani inscenizacja tego utworu przez dzieci ani ten rysunek. Te dwa sposoby wyrażenia odtwarzają tylko treść i o to jej pośledniejszą stronę, o którą nam nie chodzi. Zupełnie inaczej wyglądałoby to „utrwalenie", gdyby to wewnętrzne ślubowanie pomocy innym, które miało miejsce podczas czytania przeszło w dzie-

dzinę czynu. Gdyby tego wewnętrznego ślubowania u dzieci nie było, to szkoda z niemi czytać takich artykułów.

Wokoło dzieci, w klasie jest dużo nędzy, którą możnaby leczyć wysiłkiem wspólnym. W gminie szkolnej pod wpływem tego przedstawienia może powstać sekcja, mająca na celu niesienie pomocy biednym kolegom. Jeżeli to zima, a w klasie niema (!) dzieci, potrzebujących pomocy, to należałoby skierować ich uwagę na ptaki, czy też na inne zwierzęta.

Jest w tej lekcji bardzo dużo dodatnich stron. Taką jest: twórczość autora w zakresie pracy, której się oddaje oraz dążenie do realizowania postulatów „nauki przez czyn."

Strzemieszyce, Józef Har.

Lekcja: Stefan Czarniecki.

1) Jeżeli nauczyciel traktuje materjał lekcji jako zagadnienie, do rozwiązania którego dążyć ma cała klasa, to zagadnienie to winien nauczyciel dzieciom w jakikolwiek sposób podać, gdyż źle jest, jeśli je zna tylko sam uczący. Trudno jest żądać wtenczas od dzieci współdziałania, bo nie mają one wspólnie wytkniętego celu pracy. Miało to zaś miejsce na wymienionej lekcji.

Pokazanie obrazków nie można w tej lekcji uważać za podanie zagadnienia, ponieważ dopomagały one w zdobywaniu nowego materjału; służyły więc raczej rozwiązaniu zagadnienia, które stawił sobie nauczyciel.

2) Nawiązanie do lekcji uważam za nienaturalne, bo bardzo rzadko zdarza się, abym przed rozpoczęciem lekcji o Czarnieckim usłyszał: „Jeszcze Polska nie zginęła". Musiałbym koledze powiedzieć, aby mi wyjątkowo w innej bliskiej klasie zaśpiewał. Możnaby użyć nawiązania czasowego, a więc zapytać się o „potop" Polski i rabunkową gospodarkę Szwedów, lub zastosować nawiązanie rzeczowe, któreby mówiło o wypędzeniu Niemców i Czechów przez Łokietka, albo o innym bohaterze i obrońcy Ojczyzny. Nawiązanie takie uwzględniałoby apercepcję wyobrażeń, o której nie wolno nam zapominać.

3) Nowy materjał został w początku przyswajany przez obserwację obrazów. Uważam to za postępowanie mylne, bo obraz można na lekcji historji pokazać w dwojakim celu a) na początku lekcji tylko jako podanie zagadnienia, a nie jako przedstawienie właściwego przedmiotu b) jako pogłębienie estetyczno-artystyczne, które ma się przyczynić do przeżycia momentu dziejowego.

W postępowaniu a) nauczyciel pokazuje dzieciom na początku obraz bez żadnych objaśnień; dzieci opowiadają co na nim widzą, lecz nie silą się na odgadywanie nazw osób lub faktów historycznych. Potem uczący obraz chowa. Takie pokazanie obrazu staje się zagadnieniem danej lekcji, gdyż nie został on przez dzieci w zupełności zrozumiany, a więc budzi potrzebę wyjaśnienia-wytłumaczenia. Popęd do wiedzy domaga się swego zaspokojenia. Teraz może nauczyciel powiedzieć, że opowie, co dany obraz przedstawia. Po skończonem opowiadaniu musi jednak obraz pokazać drugi raz, aby był dla dzieci całkiem zrozumiały. Dzieci przy powtórnem patrzeniu odczuwają duchowo jego treść i żyją przez chwilę życiem swych przodków.[1])

1) Metodyka Dr. Jeleńska, str. 253 i 4.

Podług b) nauczyciel nie potrzebuje na początku obrazu wcale pokazać, a zagadnienie może podsunąć w inny sposób. Pokazuje go dopiero wtenczas, kiedy mówi o tem, co obraz przedstawia, albo, jeśli nie chce rozpraszać u dzieci dotychczasowej uwagi, wywołanej barwnem opowiadaniem, czyni to na końcu lekcji dla estetycznego pogłębienia. Obraz uwypukli wtenczas dziecku rzecz wyraźniej, głębiej zaryje się w pamięci dziecka, wywoła inne odczucie, gdyż jest przez nie zrozumiany. Wtenczas też przyczyni się do tego, że dziecko, patrząc na obraz, przeżywa minione epoki i wzbogaca się życiem przeszłych pokoleń. O pokazaniu obrazu celem pogłębienia mówi także Dr. W. Knapowska w 11 numerze *P. S.* z 25 r.

4) Uważam również, że lepiej jest, jeśli nauczyciel po przerobieniu każdego punktu dyspozycyjnego, materjał jego zaraz utrwali (odpyta i każe opowiedzieć), bo wtenczas jest on świeżo w pamięci zapisany; później może niejedno wyobrażenie zostać zatarte przez wyobrażenia nowe tak, że dziecko przy końcu lekcji nie wie dokładnie, o czem była mowa w I części, chociaż patrzy na dyspozycję i szczegółowo nie potrafi opowiedzieć, lub fakty źle ze sobą łączy. Syntezę można również i na końcu lekcji przeprowadzić, lecz będzie ona już teraz krótszą, bez wnikania w szczegóły, „w formie skondensowanej całości".

5) Napisanie wypracowania domowego w zeszytach historycznych uważam za zastosowanie. Nie powinno ono być jednak mechaniczne t. zn. być wiernem odbiciem lekcji, lecz przeróbką samodzielną. Wypracowanie piśmienne może odpowiadać na jedno pytanie ujmujące istotę rzeczy. Ujęcie takie spotykamy np. w lekcji następnej: Unja Litwy z Polską.

Śrem. Marjan Robiński.

* * *

Pojedyńcze pogadanki historyczne nie muszą wprawdzie być przeprowadzane w jednej godzinie, obowiązkowo natomiast przygotowuje się na każdą pogadankę cały elaborat logicznie ze sobą powiązany. Obowiązuje to tem bardziej, gdy chodzi o opracowanie lekcji wzorowej. — W danym wypadku mamy przed sobą jedynie ułamek takiego elaboratu, ułamek dający z istoty rzeczy niedokładne ułamkowe o lekcji pojęcie. W elaboracie bowiem ogólnikowo tylko wspomina się o lekcji poprzedniej (że oglądano obrazki z wojny szwedzkiej), nie można przeto wyrobić sobie pojęcia, czy celem lekcji tej miało być oglądanie obrazków li tylko dla samego oglądania, czy też dla przypomnienia wiadomości z III-go oddziału o wojnie ze Szwedami, czy wreszcie prócz poprzedniego celem jej miało być i bezpośrednie nawiązanie do danej lekcji. Przyjąć się musi tę ostatnią ewentualność, gdyż trudnoby było przypisywać nauczycielce tak — ze względów logicznych — marne nawiązanie (pomijam to, że jest ono tutaj zupełnie przypadkowe, a więc nieistotne). Zupełnie zagadkowe i niezrozumiałe jest wyciągnięcie z trzeciej zwrotki hymnu narodowego, wniosku: „Czarniecki był obrońcą Polski", gdy o Czarnieckim nic się dotychczas nie wspominało. Lecz przypuśćmy nawet, że nazwisko to z poprzedniej, a dla nas niewiadomej lekcji jest dzieciom znane, — czy nie lepiejby było, by dzieci same wyciągnęły ten wniosek na końcu lekcji, po przedstawieniu działalności Czarnieckiego?

Zwróćmy teraz uwagę na ilość materjału podanego dzieciom na lekcji. Gdy dla trzeciego oddziału program B przepisuje następującą dyspozycję pogadanki: 1) Rana odniesiona na wojnie z Kozakami; 2) Jak Czarniecki walczył ze Szwedami; 3) Bitwa nad Pilicą; 4) Śmierć Czarnieckiego — nauczycielka w IV oddziale poprzestaje na podaniu do wiadomości w jak najogólniejszej formie, że Czarniecki walczył z Moskalami, Kozakami i „napotykał“ Szwedów. Mimowoli zadaje się pytanie, co było celem lekcji? Z życiem bowiem Czarnieckiego lekcja nie zapoznała, bohaterstwa jego nie wykazała i — co najważniejsze — nie uczyniła go bliskim sercom dziatwy, a myślę, że o to ostatnie najwięcej chodzić powinno i pokusić się o to na lekcji wzorowej należało. Spokojny, irytująco spokojny, gdy chodzi o tak ważne jak omawiane zdarzenia — ton opowiadania; brak dramatyczności i obrazowości tak umysłowi dziatwy odpowiadających, a przytem tak gorąco programem zalecanych; wreszcie i skąpość treści składają się na niedotrzymanie zapowiedzianego „rozwiązania zagadnienia“. —

Część ostatnia tylko lekcji (utrwalenie) możliwa do przyjęcia i zastosowania, lecz równocześnie „utrwala“ ona nas w przekonaniu, że lekcji tej nie pisała nauczycielka, ucząca historji, a przynajmniej, że danej lekcji w klasie nie przeprowadzała, gdyż musiałaby spostrzec, że równoczesne prowadzenie kilku prac w klasie (rysunek, wycinanie, lepienie, opowiadanie) nigdy nie może dać zadowalających wyników, zwłaszcza, gdy łączy się takie zajęcia, jak opowiadanie i rysunek czy wycinanie. Liczkowski.

Lekcja: Ćwiczenia słownikowe: Poszukiwanie wyrazów pochodnych.

Przeprowadzenie lekcji wzorowe, co można powiedzieć także i o innych lekcjach p. Hara.

Widać, że nauczyciel nie pisze lekcji „z głowy“ lecz z doświadczenia. Najpierw przeprowadza lekcję rzeczywiście w klasie, a następnie daje do druku. Dlatego nie improwizuje, lecz podaje rzeczywistość odnalezioną wśród warunków naturalnych, nie wyidealizowanych i to właśnie stanowi i dla czytającego wartość lekcji drukowanej.

Na jedno zwróciłbym uwagę: Dlaczego lekcji na temat powyższy nie wykorzystał nauczyciel na okolicznościową naukę ortografji? Mając przed sobą IV klasy nie było obawy, że odwiedzie się je od właściwego tematu („poszukiwanie wyrazów pochodnych“) gdyby — wybrawszy sam lub dzieci takie wyrazy jak: *stół, wóz, dwór* i tworząc pochodne: *stołek, wozić, dworek* — zwrócił uwagę dzieci na to, że pierwsze piszą się przez *ó* a nie *u*, i zapytał dlaczego.

Tak samo wyrazy: *stolarz, dworzanin, podwórze, górzysty, wierzyć,* piszemy przez *rz*, nie przez *ż*, bo pochodne lub te od których pochodzę mają *r: stola(r)nia, dwo(r)ski, podwó(r)ko, gó(r)a, wia(r)a.* Reguły ortograficznej, jak okolicznościowo wyprowadzonej, dzieci nie zapisują, ani nie zatrzymują się nad nią, ażeby nie przerywać toku właściwej lekcji — a jednak korzystają dużo dlatego właśnie, że dochodzą do reguły okolicznościowo. D. Kuźmiński.

*
* *

Uwagi p. L. K. w sprawie mej lekcji pod powyższym tytułem są rzeczowe, ale niektóre wymagają sprostowania.

1. Lekcję oparłem na powiastce, ułożonej wspólnie z dziećmi. Autor uwag uważa, że lepiej było oprzeć się na czytance. Nie spotykałem jeszcze czytanki, której autor dostosowałby treść artykułu do ćwiczeń, jakie ma przerabiać nauczyciel. Nic też dziwnego, że nauczający musi wspólnie z dziećmi tworzyć materjał potrzebny do lekcji. Jest to niewygodne ale nie można się tem zrażać.

2. „Powiastkę, ułożoną przez dzieci, uważam za niską pod względem poziomu dla IV oddziału". — A gdybym się był, jak radzi autor uwag, oparł na czytance, w której ta powiastka stanowiłaby jeden odstęp? Drugie i najważniejsze: Dzieci, jaką powiastkę mogły ułożyć, taką ułożyły, bo na taką stać było uczniów o poziomie umysłowym im właściwym. Gdybym powiastkę tę sam ułożył, to przebijałby z niej m ó j poziom umysłowy a nie dzieci. Mogę tylko ubolewać nad tem, że IV oddział nie ułoży powiastki takiej, jaką ja ułożyłbym ale psychologja powiada, że jestem w porządku — i moja troska jest przedwczesna.

3. Właśnie rozchodziło mi się o to, by dzieci wskazały różnicę znaczeniową (a nie „pojęciową") wyrazu, co można osiągnąć przez stosowanie wyrazu w zdaniu, bo wtedy jego znaczenie uwypukli się. Jeżeli autor przyzna mi, że taki cel miałem, to nie może mnie posądzać o przeskakiwanie „z jednego tematu na drugi".

4. W trzecim punkcie lekcji pisałem wyrazy na tablicy a dzieci w zeszytach, i w tėn sposób pracowaliśmy wspólnie, co wskazuje zdanie (z lekcji): „Piszę na tablicy a dzieci w zeszytach"...

5. Jeżeli uznajemy zasadę, że do ćwiczenia piśmiennego powinniśmy z dziećmi zebrać materjał ustnie, to każdy przyzna, że temat wypracowania powinien być znany i dzieciom i nam. Dlatego podałem wyrazy i to do wyboru. Niema tu więc mowy o narzucaniu dzieciom wyrazów, bo każdy uczeń ma swobodę w tworzeniu tak pochodnych wyrazów jak i zdań.

6. O lekcji, opartej na przykładach nikt nie powie, że „trąci werbalizmem" nawet wtedy, gdyby żądano definicji, opartej na poprzednio obserwowanych konkretach. Jeżeliby autor uwag wczuł się w tę „definicję", to odczułby, że nie chodziło mi o pojęcie, bo sam podałem termin ale właśnie o zapamiętanie tego terminu.

7. W czwartym punkcie lekcji zadałem pytanie: „Co robiliśmy na godzinie polskiego?" Autor uwag pisze, że „pytanie to jest stereotypowe" i że należało przeprowadzić „syntezę wiadomości".

Stereotypowy w przenośni znaczy: zawsze jednakowy, niezmienny, oklepany, zwyczajny. W całej lekcji było zadane tylko jedno takie pytanie i z tego względu to określenie nie stosuje się do niego. Ale, gdy autorowi chodzi o to, że takich pytań nadużywa się przy końcu lekcyj, bo można cel ten osiągnąć innemi pytaniami, to nie o mnie pisze. Gdyby autor odbudował sobie cały szereg pytań i odpowiedzi, jakie to pytanie wywołało, to napewno przekonałby się, że przeprowadziłem to, o co się rozchodzi w „syntezie".

8. Autor uwag zbyt pobieżnie przeczytał punkt piąty lekcji i dlatego sądzi, że nie poleciłem dzieciom wykonać ćwiczenia pisemnego.

Lekcja moja nie jest bez zarzutów ale nie są to w większej części te, które autor wyliczył. Józef Har, Strzemieszyce.

OCENY KSIĄŻEK.

Juljusz Balicki i Stanisław Maykowski: *Kraj lat dziecinnych.* Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich Lwów, 1926. Stron X i 380.

Wspólna praca najlepszych dzisiejszych autorów polskich, pod redakcją dwóch wybitnych pedagogów i literatów zarazem, stworzyła książkę wprost wspaniałą, w której każdy ustęp stanowi wytwór talentu i prawdziwego natchnienia. Jest to podręcznik do nauki języka polskiego w pierwszej klasie szkoły średniej, a który z pewnością znajdzie doskonałe zastosowanie także i w wyższych klasach szkół powszechnych. Dzieci wstępujące w mury gimnazjum lub opuszczające szkołę powszechną uczyć się będą z kart tej przedziwnej, a nie mającej sobie równej książki języka ojczystego. Przemówi ona do nich artystycznem pięknem i szlachetnością ideałów narodowych tudzież ogólnoludzkich. Jest w tej książce coś niemal wzruszającego, a mało jej podobnych znajdziemy w literaturze europejskiej. Każdy z ustępów pisanych specjalnie dla tego podręcznika przez ludzi wybitnego talentu, stanowi jak gdyby podarunek złożony jasnym duszyczkom dziecięcym; każdy wyrósł na podłożu rzutu oka wstecz przez różnych autorów w ów „Kraj lat dziecinnych“, najpiękniejszy i niezapomniany. To nie zwyczajny podręcznik szkolny, to coś w rodzaju ewangelji polskiego dziecka w Polsce odrodzonej, zawierającej w sobie młodzieńczy krąg zainteresowań, światopogląd a nawet etykę właściwą tej dobie w życiu człowieka. Dziwnie podniosły nastrój książki niema w sobie żadnej sztuczności, żadnego sentymentalizmu, tylko prawdziwy, szlachetnie pojęty a bardzo głęboki sentyment, przemawiający do dzieci zrozumiałym i pięknym językiem, ich językiem, takim jakim mówią i myślą normalne dzieci. Uniknięto szczęśliwie szablonu, monotonji, ckliwej i płaskiej moralności, a wmyślano się doskonale w bujne życie, jakiem tętni zazwyczaj dzieciństwo u naszej pełnej temperamentu młodzieży.

Nazwiska autorów poszczególnych ustępów niniejszej książki mówią najlepiej same za siebie: Kasprowicz, Kaden-Bandrowski, Kossak-Szczucka, Makuszyński, Orkan, Staff, Wasylewski i wielu wielu innych.

Właściwie powinno się je wymienić wszystkie, bo każde warte jest specjalnej wzmianki i stanowi już pewną, nie byle jaką nawet firmę w literaturze dzisiejszej, a w tej książce czy to przez pietyzm dla własnego dzieciństwa, czy też przez miłość dla przyszłych pokoleń, wszyscy autorzy starali się wznieść na jak najwyższy poziom i dać małym czytelnikom rzeczy prawdziwego talentu, pisane jednak wyłącznie dla dziesięciolatków. Doskonała znajomość psychiki dziecka i zasad pedagogji pozwoliła redaktorom podręcznika zbudować całość doskonale zharmonizowaną z nader bogatego materjału pod względem ilości i co ważniejsza jakości. Treść ustępów obejmuje wszystkie dziedziny dostępne pojęciom dziecka. A więc jest dom i szkoła, zjawiska przyrody, historja i kultura narodu, wewnętrzny i zewnętrzny świat dziecka, jego najbliższe otoczenie pełne drobnych, większych i wielkich radości tudzież smutków nieodłącznych nawet w młodem życiu dziecka. Książka została podzielona na 10 cyklów dostosowanych do takiejże ilości miesięcy nauki szkolnej. Każdy cykl zawiera siedem ustępów powiązanych z sobą umiejętnie w logiczną całość, a oprócz tego jeden ustęp

przeznaczony do lektury domowej, którą stanowi jedno dłuższe i trudniejsze opowiadanie. Wprawiać ma ono dzieci do poważniejszej lektury domowej celowo od samego zarania nauki.

Nowością w podręczniku jest też szereg ustępów, liczących się ze sferą zainteresowań uczenic, przemawiających do specyficznie dziewczęcej umysłowości.

Wątpliwości pewne budzić może jedynie przewaga spokojnej opisowości w większości poszczególnych ustępów nad nadużywaną może dawniej dziedziną sensacji, barwnym światem wyobraźni i fantazji. Są jednak wyjątkowo i prawdziwe arcydzieła z życia emocjonalnego, jak ustępy, wyszłe z pod pióra autora tej miary co Ferdynand Goetel.

Mądrzy i dobrzy ludzie dali dzieciom polskim tę piękną książkę, aby je nauczyć kochać język ojczysty i przygotować do życia, które na nie czeka. Nauczycielstwo polskie powita ją niewątpliwie z wielką radością, bo znajdzie w niej doskonałą pomoc w pracy zawodowej, a liczne rzesze rodziców zapiszą sobie również w wdzięcznej pamięci nazwiska redaktorów, autorów, tudzież zacną inicjatywę zakłada narodowego im. Ossolińskich, który nie szczędząc kosztów i znojnych wysiłków, wydał podręcznik przynoszący zaszczyt kulturze polskiej, zabiegom naszym około budowania jak najlepszej szkoły w powstającej z gruzów upadku Ojczyźnie.

Książka stanowi pierwszą część projektowanej trylogji, której część druga dla drugiej klasy obejmie w myśl zamierzeń redakcji tom poświęcony wyłącznie Polsce, trzecia zaś część dotyczyć ma już całej ludzkości.

Dr. K. I. Nittman.

Zenon Klemensiewicz: *Metodyka nauczania głosowni opisowej w gimnazjach.* Książnica-Atlas. Lwów-Warszawa. 1926. Stron 64.

Nasza uboga literatura, dotycząca metodyki nauczania gramatyki polskiej (dość zaniedbanej w naszych szkołach), wzbogaciła się o dobrą książkę p. Klemensiewicza. Autor, profesor jednego z gimnazjów krakowskich, a zarazem Studjum Pedagogicznego, nietylko panuje wszechstronnie nad przedmiotem pod względem naukowym, lecz wie, w jaki sposób należy go podać uczniom, by zajęli się nim i przyswoili sobie podstawowe wiadomości z zakresu polskiej głosowni. Wskazówki metodyczne autora nie są oparte jedynie na przesłankach teoretycznych, lecz także na bogatem doświadczeniu, zdobytem w szkole i na Studjum Pedagogicznem.

Książka stosuje się do obowiązujących programów ministerjalnych z małem tylko odchyleniem, polegającem na tem, że podział na spółgłoski twarde i miękkie przenosi autor z klasy I do II.

Sposób przedstawienia rzeczy jasny, żywy, zajmujący. Język bez zarzutu. Te wielkie zalety książki czynią z niej niebezbędny podręcznik dla każdego nauczyciela języka polskiego.

Drobne usterki w korekcie ulegną niezawodnie sprostowaniu w następnem wydaniu, oby jak najrychlejszem. Wartością swoją książka ta w zupełności zasługuje na szerokie i szybkie rozpowszechnienie. F. P.

ODPOWIEDZI INFORMACYJNE.

P. R. w L. W sprawie dodatku ekonomicznego za dzieci adoptowane.

Ministerstwo Skarbu okólnikiem z dnia 12 maja 1922 r. nr. 2169 D.H.M. wyjaśniło, że pod pojęcie „uprawnionych“ dzieci podpadają tylko dzieci „legitymowane“, a nie dzieci adoptowane. Wykładnia ta zachowuje nadal swoje znaczenie wobec brzmienia art. 4 ustawy uposażeniowej z 9 października 1923 r.

Zatem na dzieci adoptowane nie należy się funkcjonarjuszom państwowym dodatek ekonomiczny.

P. A. J. w Przemyślu. W sprawie wypożyczania przezroczy.

— „Pomoc Szkolna“ Sp. z o. o. Warszawa, Krak. Przedmieście 38 posiada na składzie bogaty wybór przezroczy do wyświetlania z następujących działów: religji, historji Polski, krajoznawstwa miast polskich, literatury polskiej, sztuki polskiej, geografji (obce kraje, obce miasta) etnografji, historji powszechnej, astronomji, przyrody, botaniki, zoologji, przyrody martwej rolnictwa i ogrodnictwa antropologji, medycyny i higjeny, przemysłu, techniki i komunikacji, wojska polskiego, bajek itd. Przezrocza wypożycza wymieniona firma na następujących warunkach: na przeciąg 10 dni: zł 0.20, na dni 20: zł 0.30 za 1 przezrocze. Koszta przesyłki i opakowania ponosi wypożyczający. Należność za całą serję wypożyczoną pobiera się od osób nieznanych zaliczką pocztową tytułem zastawu. Po otrzymaniu przezroczy i po potrąceniu należności, resztę pieniędzy zwraca się. O dalsze szczegóły jak również o bezpłatne przesłanie „Wykazu seryj przezroczy“ prosimy się zwrócić, powołując się na *P. S.*, do „Pomocy Szkolnej.“

„Kinofot“ Sp. z o. o. Lwów, ul. 3-Maja Nr. 11 posiada również bardzo obszerne działy przezroczy z dziedziny krajoznawstwa, geografji, historji, przyrody, bajek itd. Przezrocza czarne kosztują po zł 1.50 za sztukę, kolorowe po zł 2.— za sztukę.

RÓŻNE WIADOMOŚCI.

10-DNIOWA WYCIECZKA NAD CZARNE MORZE I PO RUMUNJI zorganizowana przez Sekcję Wycieczkową „Ogniska nauczycielskiego“ w Krakowie, Rynek 29, II w czasie feryj wielkanocnych t. j. od 13—24 IV br.

Program wycieczki obejmuje: Lwów, Czerniowce, Jassy, Gałacz, Brailę, Konstancję nad m. Czarnem, Bukareszt, Sinaję, Brasso w Alpach Transylwańskich i Ploesti, zwiedzanie szkół, zabytków historycznych i sztuki, przemysłu, doków na Dunaju i nad morzem Czarnem, miejscowości klimatycznych.

Koszta wraz z paszportem i utrzymaniem wyniosą dla członków Związku 365 zł, a dla niečłonków o 10% więcej.

Aby uzyskać przyjęcie należy: 1) Do dnia 5 III b. r. przesłać zadatek w kwocie 150 zł, a resztę należytości wpłacić najpóźniej do dnia 10 IV.

2) W celu uzyskania paszportu podać: a) dokładną datę i miejsce urodzenia wraz z nazwą powiatu; b) miejsce zamieszkania i adres; c) imię ojca i matki z rodowem nazwiskiem; d) miejsce przynależności gminnnej; e) zawód; f) dwie fotografje wizytowe (do paszportu).

Osoby, podlegające służbie wojskowej, nie potrzebują załączać zezwolenia z P. K. U., bo takowe uzyska Sekcja Wycieczkowa w Ministerstwie dla Spraw Wojskowych. Formalności paszportowe załatwia Sekcja Wycieczkowa. Liczba uczestników jest ściśle ograniczona. Zadatku nie zwraca się.

Punktem zbornym uczestników wycieczki będzie prawdopodobnie Lwów, a bliższe szczegóły wycieczki będą umieszczone w osobnym programie, który każdy uczestnik otrzyma z końcem marca b. r.

Wydawca i Redaktor: Leonard Borkowski. Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.